

Tschöke, Marcel

Erlebnissport als Methode im Rahmen der Breitensportausbildung –
unter besonderer Berücksichtigung der aktuellen Situation in Sachsen

BACHELORARBEIT

HOCHSCHULE MITTWEIDA

UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES

Fakultät Soziale Arbeit

Roßwein, 2011

Tschöke, Marcel

Erlebnissport als Methode im Rahmen der Breitensportausbildung –
unter besonderer Berücksichtigung der aktuellen Situation in Sachsen

eingereicht als

BACHELORARBEIT

an der

HOCHSCHULE MITTWEIDA

UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES

Fakultät Soziale Arbeit

Roßwein, 2011

Erstprüfer: Prof. Dr. phil. Matthias Pfüller

Zweitprüfer: Prof. Dr. phil. Wolfgang Faust

Bibliographische Beschreibung

Tschöke, Marcel:

Erlebnissport als Methode im Rahmen der Breitensportausbildung
unter besonderer Berücksichtigung der aktuellen Situation in Sachsen. 59 S.
Roßwein, Hochschule Mittweida/Roßwein (FH), Fakultät Soziale Arbeit,
Bachelorarbeit, 2011

Referat:

Die Bachelorarbeit befasst sich mit der Methode Erlebnissport und ihrer Bedeutung für die Soziale Arbeit hinsichtlich der Tradierung negativer Entwicklungstendenzen bei Kindern und Jugendlichen.

Grundlage stellt eine Abgrenzung der Felder Erlebnissport, -pädagogik und -therapie bezüglich der handlungsleitenden Intentionen dar. Daran anknüpfend werden erlebnissportliche Aktionen anhand statistischer Erhebungen zur psychomotorischen Entwicklung von Kindern und Jugendlichen in Deutschland auf ihr Potenzial hin untersucht.

Abschließend werden geeignete Handlungsfelder der Methode Erlebnissport thematisiert sowie eine mögliche Form der Vermittlung erlebnissportlicher Handlungskompetenzen durch den Landessportbund Sachsen aufgezeigt.

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	1
1. Begriffsklärung und Abgrenzung	2
1.1. Erlebnispädagogik	4
1.2. Erlebnistherapie	10
1.3. Erlebnissport	15
2. Die psychomotorische Entwicklung von Kindern und Jugendlichen in Deutschland	25
2.1. Differenzierte Darstellung der Ergebnisse des bundesweiten Kinder- und Jugendgesundheitssurveys (KiGGS)	25
2.1.1. Der Zusammenhang zwischen Risiken und Ressourcen für die psychische Entwicklung von Kindern und Jugendlichen sowie die Möglichkeit der positiven Einflussnahme durch Erlebnissport	25
2.1.2. Gesundheitsbezogene Lebensqualität von Kindern und Jugendlichen in Deutschland sowie deren Förderung durch erlebnissportliche Angebote in Schulen, Vereinen und Freizeiteinrichtungen	28
2.1.3. Erlebnissport als präventive Interventionsform hinsichtlich der Verbreitung von Übergewicht und Adipositas bei Kindern und Jugendlichen	29
2.2. Bilanzen der Studie zur motorischen Leistungsfähigkeit sächsischer Kindergartenkinder (MoKiS)	31
2.3. Ergebnisse der Brettschneider-Studie bezüglich der Chancen und Grenzen von ‚Jugendarbeit im Sportverein‘ für die Persönlichkeitsentwicklung junger Menschen	33
3. Geeignete Rahmen für die Umsetzung von erlebnissportlicher Konzepte	36
3.1. Schule als Handlungsfeld für Erlebnissport	36
3.2. Erlebnissport im Verein	39
3.3. Jugendsozialarbeit als Feld erlebnissportlicher Praxis	40
4. Die mögliche Vermittlung erlebnissportlicher Anleitungskompetenzen durch den Landessportbund Sachsen	42
5. Fazit	49

Literaturverzeichnis	52
Abbildungsquellenverzeichnis	53
Anhang	55
Selbständigkeitserklärung	59

Einleitung

Gegenstand dieser Arbeit ist es, die Bedeutung der Methode Erlebnissport für die Soziale Arbeit kritisch zu betrachten. Im Speziellen geht es um die Eignung erlebnissportlicher Angebote hinsichtlich der Tradierung negativer Entwicklungstendenzen bei Kindern und Jugendlichen.

Basis der Argumentation stellt die Beschreibung und Abgrenzung der Methoden Erlebnissport, Erlebnispädagogik und Erlebnistherapie dar. Kern dieser Betrachtung ist die Gegenüberstellung der Ziele, Medien und Methoden sowie Arbeitsweisen und Handlungsprinzipien des jeweiligen Feldes.

Unter Zuhilfenahme aktueller Studien über die psychomotorische Entwicklung von Kindern und Jugendlichen in Deutschland wird anschließend der Zusammenhang zwischen Sport und Gesundheit hinsichtlich seiner sozialpädagogischen Relevanz für junge Menschen thematisiert.

Aus den gewonnenen Erkenntnissen werden erlebnissportliche Handlungsfelder sowie die praktische Umsetzung der Methode bei der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen abgeleitet.

Daran anknüpfend erfolgt eine Analyse der möglichen Einbindung erlebnissportlicher Anleitungskompetenzen in die sportartübergreifende „Übungsleiter¹“ – Ausbildung mit Profil „Kinder/Jugendliche“ in Sachsen. Im Fokus steht hierbei die Vereinbarkeit von erlebnissportlichen Zielstellungen mit dem vom Landessportbund / Sportjugend Sachsen definierten Kompetenzprofil der Übungsleiter im genannten Bereich.

Mein persönliches Interesse an diesem Thema begründet sich aus meinem beruflichen Hintergrund. Als Erlebnispädagoge, Breitensporttrainer und angehender Sozialarbeiter ist mir daran gelegen, eine potenzielle Methode für meine sozialpädagogische Praxis näher zu beleuchten.

Des Weiteren dient die Arbeit der Konzeption eines Lehrganges beim Landessportbund Sachsen mit Titel „Erlebnissport“ für die Übungsleiterausbildung mit Profil „Kinder/Jugendliche“.

¹ Ich verwende im Rahmen dieser Arbeit sowohl die weibliche als auch die männliche Form. Auswahlkriterium ist lediglich die Lesbarkeit. Beide Geschlechter sind gleichermaßen bedacht.

1. Begriffsklärung und Abgrenzung

Unsere heutige Gesellschaft ist derart von ihrem technologischen Fortschritt geprägt, sodass nicht mehr das Überleben, sondern das Erleben in Gefahr zu sein scheint (vgl. Schulz 2005, S. 55).

Infolge dessen hat sich in Deutschland ein Markt entwickelt, der sein Angebot speziell auf die Schaffung von Erlebnissen verschiedenster Art ausgerichtet hat. Ebenso ist im Bereich der Sozialen Arbeit längst eine Tendenz zur Erlebnisorientierung sichtbar.

Da Erlebnissport, Erlebnispädagogik und Erlebnistherapie als gemeinsame Schnittmenge den Erlebnisfokus aufweisen, werde ich zunächst kurz auf den Erlebnisbegriff eingehen:

Unter *Erleben* versteht man das Wahrnehmen und Verinnerlichen körperlicher und seelischer Zustände. Gemeint ist ein innerpsychischer Prozess, der unvermittelt abläuft und Gefühle auslöst (vgl. Keller / Novak 1979, S.5).

Hierbei ist zunächst nicht relevant, ob das Erlebnis in der Natur, der Stadt, der Schule, Zuhause oder anderen (Sozial-)Räumen stattfindet. Ob wir eine bestimmte Situation oder Tätigkeit als Erlebnis wahrnehmen bzw. interpretieren, bestimmt unser inneres Relevanzsystem. Grob definiert, stellt unser Relevanzsystem ein mehrdimensionales Konstrukt aus bewussten und unbewussten inneren Einstellungen, gesellschaftlichen Zuschreibungen, zu erwartender Resultate usw. bezüglich unserer bisherigen lebensweltlichen Erfahrungen zu einer bestimmten Sache bzw. dessen dem Subjekt zugänglichen Themenkomplex dar. Nähere Ausführungen und Hintergründe sind weder Kern dieser Arbeit, noch würde der Rahmen einer umfassenden Erörterung genügen. Verkürzt gesagt, wählt unser Relevanzsystem aus, was wir als erlebenswert erachten und als Erlebnis beschreiben. Dadurch empfinden wir manche Tätigkeiten oder Situationen als Erlebnis, andere als uninteressant oder alltäglich (vgl. Schütz / Luckmann 2003).

Erlebnissport, -pädagogik und -therapie sind im deutschen Raum relativ neue Begriffe und somit potenziell definitionswürdig. Da die jeweiligen Methoden bzw. Praktiken von den eigenen Lagern teilweise unscharf definiert werden, gehe ich vom oben erwähnten Erlebnis als gemeinsame Schnittmenge aus und leite die je-

weiligen Spezifika ab. Es wird sich zeigen, dass es teilweise fließende Übergänge zwischen den einzelnen Bereichen erlebnisorientierten Handelns gibt.

Um den soeben beschriebenen Sachverhalt zu veranschaulichen soll das folgende Modell dienen, ohne dabei Anspruch auf einen korrekten Maßstab oder Vollständigkeit zu erheben:

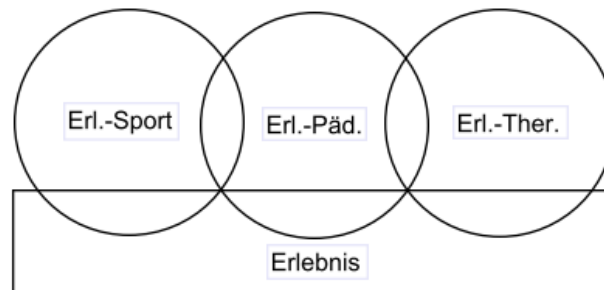


Abb. 1: Tschöke-Intention-Modell

Alle drei Gebiete (Erl.-Sport, Erl.-Päd., Erl.-Ther.) stützen sich auf das Erlebnis als zentralen Bezugspunkt und besitzen mit den jeweils angrenzenden Gebieten gemeinsame Flächen. Ich schließe nicht aus, dass Erlebnistherapie gemeinsame Schnittmengen mit Erlebnissport aufweist, jedoch soll dieses Modell die Intention abbilden, vor deren Hintergrund die Aktionen im jeweiligen Gebiet stattfinden.

Zwei Beispiele sollen diesen Sachverhalt verdeutlichen:

Erlebnissport hat nicht in erster Linie zum Ziel therapeutische Wirkungen zu erzielen, jedoch sind diese nicht ausgeschlossen. Erlebnistherapie greift u.a. auf erlebnissportliche Aktionen zurück, diese dienen jedoch nicht dem Selbstzweck der reinen sportlichen Betätigung in der Natur. Das Modell bezieht sich folglich auf aktiv gewollte oder passiv in Kauf genommene Überschneidungen der einzelnen Gebiete.

In welcher Form die dargestellten Überschneidungen stattfinden und wo der Wert der gemeinsamen Fläche von Erlebnissport und Erlebnispädagogik für den Schwerpunkt dieser Arbeit bezüglich ihrer Chancen für die sozialarbeiterische Praxis liegt, wird an anderer Stelle thematisiert (siehe Kap. 2 u. 3).

Im Folgenden werden die Bereiche Erlebnissport, Erlebnispädagogik und Erlebnistherapie grob skizziert, um im Anschluss die Kernelemente des jeweiligen Feldes abgleichen zu können. Somit werden die signifikanten Unterschiede und gemeinsamen Schnittmengen (siehe Abb. 1) deutlich. Ausgangspunkt dieser Gegenü-

berstellung wird das erlebnispädagogische Feld sein, da es als Grundlage für die vergleichenden Analysen dient. Zeitgleich wird durch eine intensivere Auseinandersetzung mit diesem Feld das Grundverständnis für spätere Ableitungen gelegt.

1.1. Erlebnispädagogik

Bis Mitte der 80er Jahre war Erlebnispädagogik im deutschen Raum nur Wenigen bekannt. Heute liegt die handlungsorientierte Methode im Trend und ist gerade in der Sozialpädagogik ein geläufiger Begriff. Erlebnispädagogische Projekte haben im Laufe der Jahre Einzug in verschiedenste Gebiete der Sozialen Arbeit gefunden. Einige Beispiele sind Bewährungshilfe, Suchtprävention, Heimerziehung, Arbeit mit gewaltbereiten Jugendlichen, Arbeit mit Menschen mit Behinderungen, Arbeit in sozialen Brennpunkten usw. Vor allem im Bereich der Jugendhilfe ist Erlebnispädagogik eine fest etablierte Form der Intervention. Es werden vermehrt Schulen auf die Möglichkeit aufmerksam, Klassenfahrten oder Projektwochen von erlebnispädagogischen Anbietern durchführen zu lassen oder selbst umzusetzen. Schulen, Hochschulen und Universitäten integrieren zunehmend erlebnispädagogische Elemente in ihren Curricula. Deutschland folgt mit seiner Entwicklung den USA, Großbritannien, Australien und Neuseeland, wo erlebnispädagogische Konzepte längst flächendeckend umgesetzt werden.

Allerdings hat der deutschsprachige Raum einen gewissen Rückstand, was die klare Definition und streckenweise theoretische Fundierung dieses Ansatzes angeht. Viele jahrelang erfolgreich durchgeführte Praktiken weisen weder hinreichendes Verständnis der Wirkungszusammenhänge noch klare Einordnung in pädagogische Konzepte auf. Ebenfalls ist für den Laien nicht klar auszumachen ob es sich bei der Methode um eine pädagogische Interventionsform oder um Freizeitanimation handelt.

Im Allgemeinen wird mit dem Begriff Erlebnispädagogik ein breit gefächertes Spektrum an sowohl einzelfallorientierten als auch gruppenorientierten Angeboten verbunden. (vgl. Gilsdorf 2004, S. 12). Angewandte Forschung zum Thema hat nach wie vor an Hochschulen und Universitäten eine bislang eher schwache Gewichtung. In der Regel wissen Professoren recht wenig über dieses pädagogische Feld, was den Nährboden für Gerüchte und Vorurteile bereitet (Heckmair/Michl 2008, S. 317). Kurz gesagt: Die Theorie der hinkt der Praxis hinterher.

Erlebnispädagogik entsprang im deutschen Raum der reformpädagogischen Bewegung der 20er-Jahre. Vor allem die Veränderung schulischer Konzepte hin zum offenen oder projektbezogenen Unterricht ließen ein Umdenken in Richtung Handlungs- und Erfahrungslernen zu.

Kurt Hahn (1886-1974) gilt im Allgemeinen als Begründer der Erlebnispädagogik, allerdings hatten bereits Jean Jacques Rousseau (1712-1778) und Henry David Thoreau (1817-1862) Erleben und Lernen miteinander in Verbindung gebracht. Sie gelten als Vordenker der Erlebnispädagogik (vgl. Michl 2009, S.20ff.). In der Literatur wird sich bezüglich der erlebnispädagogischen Anfänge neben Hahn häufig auf John Dewey (1859-1952) gestützt. Dieser gilt als Vordenker wenn es um das Verständnis für Lernen aus Erfahrung gilt.

Wie die jeweiligen pädagogischen Vorstellungen der einzelnen Pioniere aussahen, ist für den Rahmen dieser Arbeit nicht relevant. Allerdings ist es wichtig zu wissen, dass die späteren Überlegungen und praktischen Umsetzungen erlebnispädagogischer Konzepte vor allem von Kritikern schulischer Lehrpraxis vorangetrieben wurden. Die Erlebnispädagogik löste sich jedoch recht schnell von der Schule als Bildungsinstanz ab und verdichtete ihre Praxis in Form kurzzeitpädagogischer Angebote. Infolge dessen wurden Organisationen gegründet, die sich auf die Konzeption und Umsetzung dieser Angebote konzentrierten. Die erste und bis heute global größte Organisation heißt ‚Outward Bound‘ und wurde 1942 in Aberdovey (Wales) von Hahn gegründet (vgl. Gilsdorf 2004, S. 13f.).

Was nun das Charakteristische an Erlebnispädagogik ist, wird im Folgenden dargestellt.

Nach Bernd Heckmair und Werner Michl ist die einstige Definition von Kurth Hahn, welche die Elemente Natur, Erlebnis und Gemeinschaft zielgerichtet und handlungsorientiert verbindet, nicht mehr aktuell.

Sie stellen fest, dass nach Hahn's Definition die Öffnung des Lernraumes Natur außer Acht bleibt:

„Diese Definition schließt [...] neue Entwicklungen wie Erleben in der Stadt („City Bound“), Sportpädagogik in eigens dafür gebauten Zentren, Spiel und Erlebnislandschaften [...] aus“ (Heckmair/Michl 2008, S. 115).

Sie betonen hinzufügend den Herausforderungscharakter, sowie die gezielte Förderung der Persönlichkeitsentwicklung und Eigenverantwortung:

„Erlebnispädagogik ist eine handlungsorientierte Methode und will durch exemplarische Lernprozesse, in denen jungen Menschen vor physische, psychische und soziale Herausforderungen gestellt werden, diese in ihrer Persönlichkeitsentwicklung fördern und sie dazu befähigen, ihre Lebenswelt verantwortlich zu gestalten“ (ebd.).

John Miles und Simon Priest ergänzen das Risiko als charakteristisches Element:
„Adventure education involves the purposefull planning and implentation of educational process that involve risk in some way“ (Miles/Prist 1990, S. 1 in Gilsdorf 2004, S.14).

Werner Michl formuliert die pädagogischen Komponenten Reflexion und Transfer der gewonnenen Erkenntnisse in den Alltag als Maxime für Erlebnispädagogik:
„Wir sprechen erst dann von Erlebnispädagogik, wenn nachhaltig versucht wird, die Erlebnisse durch Reflexion und Transfer nutzbar zu machen [...]“ (Michl 2009, S. 10).

Bauer greift das definitorische Problem auf und formuliert als eindeutiges Merkmal für Erlebnispädagogik, die unklare Definition des Begriffes sowie die nebulöse theoretische Einordnung der Praxis:

„Es charakterisiert die Erlebnispädagogik, dass es eine solche als klar definiertes oder definierbares Gebilde (im Sinne etwa einer Theorie oder einer relativ eindeutig umreißbaren Form von Praxis) weder gegeben hat noch gibt“ (Bauer, 1993, S. 7).

An dieser Stelle wird deutlich, dass Erlebnispädagogik aufgrund der mannigfaltigen praktischen Anwendungsbereiche sowie der methodischen Vielfalt nicht klar und allumfassend zu definieren ist.

Was aber nun ist die Charakteristik von erlebnispädagogischen Interventionen?

Ich habe mich für eine an Gilsdorf angelehnte Form der Einordnung entschieden, bei der tabellarisch ‚Ziele‘, ‚Medien und Methoden‘ sowie ‚Arbeitsweise und Handlungsprinzipien‘ vorangegangener Definitionen abgeleitet werden (vgl. Gilsdorf 2004, S. 15):

Ziele	Persönlichkeitsentwicklung; verantwortliche Lebensgestaltung; Wachstum im Sinne einer Erschließung der im Einzelnen angelegten Potenziale und Möglichkeiten; Entdeckung und Erforschung persönlich relevanter Themen, Lernen im Sinne von Wissens-, Kompetenz- und Werteerwerb
--------------	--

Medien und Methoden	Physische, psychische und soziale Herausforderungen; Natur; Erlebnis; Gemeinschaft; physische, soziale und spirituelle Risiken
Arbeitsweise und Handlungsprinzipien	Handlungsorientierung; exemplarisches Lernen; zielgerichtete und transparente Planung; Prozessorientierung; selbstbestimmtes Lernen; Empowerment der Lernenden und ein eher zurückhaltendes Auftreten der Lehrenden in der Planung, Durchführung und Bewertung des Lernprozesses

Abb. 2: Kernelemente der Erlebnispädagogik in Anlehnung an verschiedene Definitionsversuche

Die Offenheit des Ansatzes spiegelt sich in den o.g. Arbeitsweisen und Handlungsprinzipien. Ebenso mannigfaltig ist die methodische Vielfalt in den Bereichen Fachsport und Pädagogik. Daher gibt es verschiedenste konzeptionelle Ausformungen, nach denen sich Erlebnispädagogen in ihrer Praxis richten. Diese Konzepte zu beschreiben bzw. deren Elemente als Indikator zur Bestimmung einer erlebnispädagogischen Intervention näher zu betrachten, scheint mir aufgrund der enormen Vielfalt und der fehlenden Standardisierung (wie z.B. im Bereich Ausbildung) nicht sinnvoll. Zudem gibt es Organisationen, die sich auf verschiedene Natursportarten spezialisiert haben und sportartspezifische Standards im Bereich der Sicherheit festsetzen. In dem erlebnispädagogischen Feld kommt das Sicherheitsverständnis des entsprechenden Pädagogen zum tragen, welches durch das jeweilige Sicherheitskonzept und die pädagogische Intention der durchzuführenden Aktion geprägt ist.

Pädagogische Konzepte haben teilweise einen fließenden Übergang zu sicherheitsrelevanten Überlegungen bzw. bedingen nicht selten einander. Um den von mir dargestellten, komplexen Sachverhalt zu verdeutlichen, hier drei Beispiele für sicherheitsrelevante bzw. pädagogische Konzepte. Diese habe ich mit meiner damaligen Co-Teamerin, im Rahmen unserer Prüfungsarbeit bei Erlebnistage Harz²

² **Erlebnistage Harz:** Angebot der Gesellschaft zur Förderung der Erlebnispädagogik e. V., ist auf Erlebnispädagogische Klassenfahrten spezialisiert und bietet Praktikanten die Möglichkeit einer Zusatzqualifikation im erlebnispädagogischen Bereich, Erlebnistage Harz ist einer von vier Standorten in Deutschland. Im Folgenden Erlebnistage genannt.

(GFE e.V.) zur konzeptionellen Vorbereitung unseres Prüfungskurses, beschrieben:

„Während der Zusammenarbeit mit Teilnehmern, ist es notwendig individuelle Entscheidungen zu fällen. Diese Entscheidungen sind oftmals sicherheitsrelevant, vor allem bei fachsportlichen Aktionen. Aber auch außerhalb dieses Bereiches gilt es, getreu dem Lernzonenmodell, das persönliche Wohlergehen des Einzelnen nicht zu gefährden. Das Gewährleisten der sowohl physischen als auch psychischen Gesundheit der Teilnehmer hat hierbei oberste Priorität. Um dies weitestgehend objektiv sicher zu stellen, dient bei Erlebnistage Harz das Entscheidungsinstrument als Hilfestellung. Es umfasst die Bereiche verantwortliche Person(en), Rahmenbedingungen und Teilnehmer. Bei Verantwortliche Person(en) ist u.a. der physische, psychische und emotionale Zustand, die Tagesform, Kompetenzen sowie Einstellung und Haltung der durchführenden Person(en) gemeint. Unter Rahmenbedingungen verstehen wir z.B. das Wetter, Material, die durchgeführte Aktivität, Zeitbudget und die Tageszeit. Beim Blick auf die Teilnehmer wird die physische, psychische und emotionale Situation, Tagesform, Kompetenzen, Alter, Gruppengröße, Sozialgefüge und Gruppenstruktur, das Verhalten Einzelner und die Bekleidung berücksichtigt. Die drei eben beschriebenen Komponenten stehen in einem Spannungsfeld zueinander und befinden sich in einem dynamischen Verhältnis (siehe Abb.3: Entscheidungsinstrument). Jede Entscheidung ist unter den eben genannten Gesichtspunkten immer wieder neu auf ihre Angemessenheit zu prüfen. Hierbei gilt die Verbindlichkeit der entsprechenden (fachsportlichen) Sicherheitsstandards, das subjektive Empfinden der verantwortlichen Person(en) sowie das größere Sicherheitsbedürfnis (ggf. des Co-Teamers) als verbindlich, im Sinne einer Notbremse.“

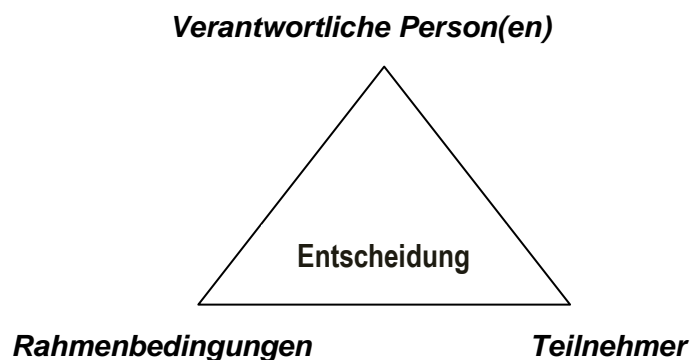


Abb. 3: Entscheidungsinstrument

Sicherheit steht bei Erlebnistage während der alltäglichen Arbeit vor allem im fachsportlichen Bereich an erster Stelle. Sicherheit stellt in diesem Zusammenhang ein mehrdimensionales Konstrukt dar, welches sich in „objektive“ und „gefühlte Sicherheit“ untergliedern

lässt. Wird versucht neben der steten Herstellung objektiver Sicherheit, gleichsam so viel „gefühlte Sicherheit“ wie möglich bei den Teilnehmern zu erzeugen. Dies soll einen größtmöglichen Erfahrungsraum im Sinne des Lernzonenmodells (siehe Abb. 5) gewährleisten.

Anhand der Grafik kann man erkennen, welche Bereiche in den Sicherheitsbegriff einfließen:

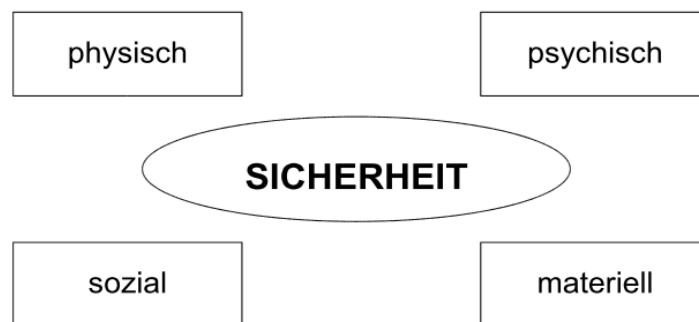


Abb. 4: Sicherheitsbegriff

Wir stimmen der Lehrmeinung von Erlebnistage zu, dass Sicherheit physische, psychische, materielle und soziale Absicherung bedeutet. Mit Absicherung meinen wir das Vorhandensein von Ressourcen in allen genannten Bereichen. Sicherheit spielt auch bei den pädagogischen Überlegungen zu Lernen durch Erfahrung(en) eine entscheidende Rolle. Im Folgenden wird dieses Zusammenspiel erläutert.

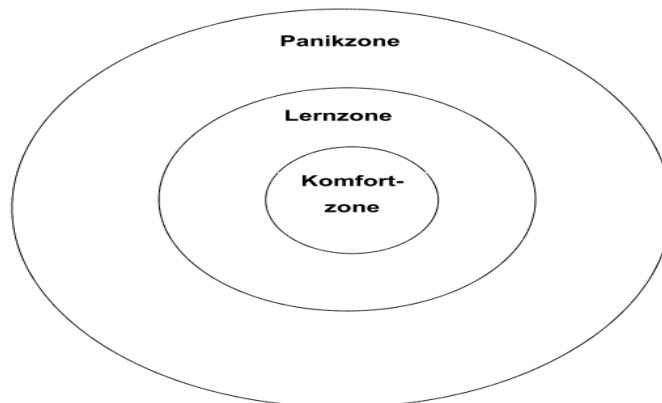


Abb. 5: Lernzonenmodell

In unserer pädagogischen Arbeit sind wir bemüht, den Menschen aus seiner Komfortzone - gemeint sind alltägliche Situationen mit ausreichend Ressourcen zur Bewältigung - in eine Zone zu holen, in der Lernen möglich ist. Diese Zone ist die sogenannte Lernzone. Derartige Herausforderungen haben das Ziel, die ungewohnten Situationen in die Komfortzone zu integrieren sowie den ggf. nötigen Aufbau von Bewältigungskompetenzen zu

fördern. Durch diesen Prozess werden die Komfort- und Lernzone erweitert. Nachhaltige Einstellungsveränderung findet an der Grenze zwischen Lern- und Panikzone statt. Es ist jedoch wissenschaftlich belegt, dass der Mensch in Panik nicht mehr lernfähig ist. Dieser Bereich wird Panikzone genannt (siehe Abb. 5). Für den Pädagogen gilt es den Spagat zwischen Komfort- und Lernzone zu schaffen, ohne dabei Panik zu erzeugen. Komfort-, Lern- und Panikzone werden jedoch von jedem Menschen individuell erlebt. Dies erfordert Einfühlungsvermögen und Erfahrungswerte vom Pädagogen“ (vgl. Michl 2009, S. 39ff.).

Wir sind bei unseren Ausführungen nicht auf die jeweiligen sportartspezifischen Standards, wie beispielsweise Material- und Aufbaunormen für das Klettern und Abseilen etc. eingegangen. Ein Exkurs in den Bereich der sportartspezifischen Standards ist im Rahmen dieser Arbeit nicht vorgesehen und trüge nicht zum Erkenntnisgewinn bezüglich des zu untersuchenden Sachverhaltes bei.

Die obigen Ausführungen machen deutlich, dass sich die erlebnispädagogische Praxis einer genormten Erscheinung entzieht und somit definitorisch nicht klar zu fassen ist. Aus diesem Grund werde ich mich bei der Gegenüberstellung der erlebnisorientierten Methoden Erlebnissport, Erlebnispädagogik und Erlebnistherapie auf die Kernelemente (siehe Abb. 2) des jeweiligen Feldes beziehen.

1.2. Erlebnistherapie

Die häufigste Assoziation mit dem Begriff Erlebnistherapie findet im deutschen Raum ebenso mit dem Konzept von Kurt Hahn statt. Im Zuge der gegen Ende des 19. Jahrhunderts aufkommenden und im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts abebbenden reformpädagogischen Bewegung und darüber hinaus übte Hahn mit seiner Vorstellung von Erlebnistherapie Kritik an der damaligen Gesellschaft. Er stellte per Diagnose vier „Verfallserscheinungen“ der allgemeinen Bevölkerung fest:

- Mangel an menschlicher Anteilnahme
- Mangel an Sorgsamkeit
- Verfall der körperlichen Tauglichkeit
- Mangel an Initiative und Spontanität

Diesen vier Erscheinungen stellte er vier therapeutische Elemente gegenüber, mit welchen er eine Jugend formen wollte, die durch positive Einflussnahme die „erkrankte“ Gesellschaft genesen lassen sollte:

- Dienst am Nächsten
- Projekt(arbeit)
- Körperliches Training
- Expedition

Er gründete Schulen zur Umsetzung seiner Vorhaben und verfolgte dort das Ziel junge Menschen zu verantwortlichen Staatsbürgern zu erziehen (vgl. Gilsdorf 2004, S. 16). Diese Bildungsinstitutionen verbanden die Bereiche Land, Erziehung und Heim und stellten den Vorläufer der heutigen Landerziehungsheime dar. Des Weiteren war politische Bildung ein nicht unwesentlicher Bestandteil der Erlebnistherapie nach Hahn. Die Kinder sollten nicht wie aus einem pädagogischen Elfenbeinturm Entlassene, in eine fremde Welt geworfen werden, in der sie sich nicht behaupten und verwirklichen konnten.

„Also muss ein Kind sein Land sozial, politisch und technisch verstehen lernen“ (Michl 2008, S. 26).

Wir sprechen gegenwärtig von Hahns Erlebnistherapie als erste erlebnispädagogische Konzeption, allerdings nicht von einer Form der Therapie wie wir sie aktuell beschreiben würden. Somit gilt Hahn zu Recht wie in Kapitel 1.1 dargestellt, als einer der bedeutendsten erlebnispädagogischen Vordenker und nicht als Entwickler einer Erlebnistherapie nach heutigem Verständnis. Hahns Maßnahmen zur gesellschaftlichen Genese finden sich heute in den meisten Konzeptionen erlebnispädagogischer Anbieter wieder. Bei Outward Bound (weltweit größte erlebnispädagogische Organisation) oder Erlebnistage (Deutschlands größter gemeinnütziger Anbieter für erlebnispädagogische Klassen- und Kursfahrten) werden Hahns Ideen nahezu deckungsgleich in die pädagogische Praxis übertragen.

Wenn wir heute von Erlebnistherapie sprechen, dann meinen wir Konzepte, welche in irgendeiner Weise psychotherapeutische Merkmale aufweisen. Diese erlebnistherapeutischen Entwürfe und Überlegungen weisen in der Regel folgende Eigenschaften auf:

- sie wenden sich an Jugendliche bzw. junge Erwachsene
- der Akzent liegt auf Arbeit in der Gruppe als Medium für die Bearbeitung therapeutischer Themen
- die Programme sind meist multi-modal angelegt, d.h. sie sind Teil eines integrativen therapeutischen Konzeptes
- es gibt sowohl ambulante als auch stationäre Programme
- die Dauer der therapeutischen Intervention variiert von einigen Tagen bis zu einem Jahr und länger
- die Qualifikationen der Mitglieder des therapeutischen Teams variieren erheblich

Neben diesen Merkmalen gibt es eine Vielzahl an Programmen, die dem therapeutischen Bereich im weitesten Sinne zugeordnet werden. Gemeint sind die Berufsfelder wie Erziehungs-, Familien-, Paar- und Berufsberatung sowie der Bereich der Selbsterfahrung. Die bedeutendsten Unterschiede zu den klar strukturierten therapeutischen Programmen liegen im offenen bzw. unklaren Setting und der nach therapeutischem Verständnis mangelhaften diagnostischen Vorinformationen. Des Weiteren steht die Erlebnisorientierung der Arbeit in diesen Feldern deutlich im Vordergrund. Jedoch weisen nur wenige Ansätze uni-modalen Charakter auf.

Es lässt sich folglich kaum eine strikte Trennlinie zwischen die Bereiche erlebnisorientierter Beratung, Selbsterfahrung und Therapie ziehen. Auffallend ist jedoch der Trend weg von einem eher pädagogisch und hin zu einem therapeutisch orientierten Habitus. Allein bei der Adressatengruppe lassen sich zwischen beiden Bereichen üppige Überschneidungen beobachten. Verhaltensauffällige Jugendliche stellen derzeit das Paradebeispiel dieses Umstandes dar. Im methodischen Vergleich werden ebenfalls mehr Gemeinsamkeiten als Unterschiede sichtbar (vgl. Gilsdorf 2009, S. 17ff.).

Es stellt sich also die Frage nach den konzeptionellen Kernelementen von Erlebnistherapie. Es geht um Unterschiede, die Erlebnispädagogik und -therapie aufweisen, wodurch sich eine grundsätzliche berufsspezifische Praxis ableiten lässt. Im Folgenden werden die grundlegenden Charakteristika von Erlebnistherapie per Definitionsabgleich zu Tage gefördert.

Michael Gass überführt die Definition des Experimental Learning von Kraft und Sakof in den Bereich der Adventure Therapy, indem er „learning“ und „learner“ in „client“, „therapeutic“, „therapy“ und „funktional change“ umformt. Er legt hierbei den Fokus auf die Involvierung des Klienten:

- „1. The client becomes a participant rather than a spectator in therapy.*
- 2. Therapeutic activities require client motivation in the form of energy, involvement, and responsibility.*
- 3. Therapeutic activities are real and meaningful in terms of natural consequences for the client.*
- 4. Reflection is a critical element of the therapeutic process.*
- 5. Functional change must have present as well as future relevance for clients and their society”* (Gass 1993a, S.5 in Gilsdorf 2004, S. 18).

Ähnlich stellt sich der Definitionsversuch von Sigrid Fackler und Philip Raff dar. Sie beziehen sich auf die bereits erwähnten Heckmair und Michl:

„Erlebnistherapie ist ein handlungsorientierter psychoanalytischer Ansatz, bei dem eine Gruppe in der Natur eine Reihe ausgewählter Aktivitäten durchführt. Der Gruppenprozess, die natürliche Umgebung und die verschiedenen Handlungsformen wirken dabei so zusammen, daß sie dem Einzelnen individuelles und ganzheitliches Erleben ermöglichen. Ganzheitliches Erleben bedeutet, daß Erfahrungen auf körperlicher, affektiver und kognitiver Ebene gemacht werden, die zueinander in Beziehung stehen. Durch die bewußte oder unbewußte Verarbeitung des Erlebten sollen beim Einzelnen Veränderungen im therapeutischen Sinne angeregt werden. Aufgabe der Erlebnistherapeuten ist es dabei, diesen Verarbeitungsprozess zu fördern“ (Fackler und Raff 1998, S. 26 in Gilsdorf 2004, S.18).

Weitaus offener gestaltet sich die Definition von Jennifer Davis-Bergmann und Dene Bergman, welche anerkannte therapeutische Prinzipien und Outdoor-Aktivitäten als Interventionsmittel beschreibt:

„Wilderness therapy involves promoting change in troubled individuals through the application of mental health principles and practices in outdoor settings“ (Davis-Berman und Berman 1994, S. 198 in Gilsdorf 2004, S. 19).

Antonio Alvarez und Gary Stauffer gehen ebenfalls offen mit der Methodik um, richten den Fokus jedoch auf intentionale und zielgerichtete Arbeit:

„Adventure therapy is any intentional, fascilated use of adventure tools and techniques to guide personal change toward desires therapeutic goals“ (Alvarez und Stauffer 2001, S. 87 in Gilsdorf 2004, S. 19).

Es wurde deutlich, dass Erlebnistherapie aufgrund seines in der Erlebnispädagogik liegenden Ursprunges ganz klar Gemeinsamkeiten mit dem pädagogischen Ausgangsfeld aufweist. Somit können die erlebnispädagogisch bedeutsamen Ziele, Medien und Methoden aus Abb. 2 als Folie auf die Erlebnistherapie gelegt werden.

Jedoch gibt es auch Unterschiede und Spezialisierungen, welche im Folgenden tabellarisch abgebildet sind (vgl. Gilsdorf 2004, S. 20):

Ziele	Therapie wird als ein Rahmen gesehen, der sich durch eine besondere Form der Vereinbarung zwischen Therapeut und Klient auszeichnet und der daher deutlich von anderen Settings abgegrenzt werden sollte.
Medien und Methoden	Mit Konzepten wie etwa „Übergangsritual“ und „metaphorisches Lernen“ werden Qualitäten ins Spiel gebracht, die das methodische Repertoire in einem neuen Licht erscheinen lassen.
Arbeitsweise und Handlungsprinzipien	Es wird auf die Relevanz klinisch-therapeutischer Erkenntnisse und Arbeitsweisen verwiesen und exemplarisch die Qualität der therapeutischen Beziehung thematisiert.

Abb. 6 Spezifische Merkmale der Erlebnistherapie in Abgrenzung zur Erlebnispädagogik in Anlehnung an verschiedene Definitionsversuche

Abschließend lässt sich festhalten, dass der ursprüngliche Erlebnistherapiebegriff von Hahn weder für die heutige Erlebnispädagogik, noch für die derzeitige Erlebnistherapie ausreicht. Es werden für beide Bereiche weitaus mehr als nur pädagogische Theorien verwandt. Erlebnistherapie wird zukünftig noch stärker als die Erlebnispädagogik mit der Erstellung therapeutischer Konzepte und somit der Herstellung einer Transparenz bezüglich der therapeutischen Arbeitspraxis zu tun haben.

Um die Vielseitigkeit der therapeutischen Ansätze im Rahmen erlebnistherapeutischer Programme deutlich zu machen, hier eine stichpunktartige Auflistung der gängigsten therapeutischen Perspektiven in Anlehnung an das Gilsdorf entwickelte Schubild zu Adventure Therapy (vgl. Gilsdorf 2004, S 38):

- Non-direkte Therapie (Dialogische Perspektive – Therapie als Beziehungsgeschehen)
- Gestalttherapie (Phänomenologische Perspektive – Therapie als Experiment)
- Gruppendynamik (Gesellschaftliche Perspektive – Therapie als Aufbruch von Konventionen)
- Psychodrama (Dramaturgische Perspektive – Therapie als spielerische Inszenierung)
- Narrativer Ansatz (Sozial-konstruktivistische Perspektive – Therapie als Co-Konstruktion von Wirklichkeiten)
- Kybernetischer Ansatz (Konstruktivistische Perspektive – Therapie als Erfindung neuer Wirklichkeiten)
- Wilderness Therapy (Transzendente Perspektive – Therapie als Grenzerfahrung)
- Adventure Based Therapy (Handlungsorientierte Perspektive – Therapie als Herausforderung)

Es wird deutlich, dass Erlebnistherapie eine Bühne für verschiedenste therapeutische Ansätze sein kann. Diese Entwicklung zu bewerten und mehr als stichpunktartig auf die verschiedenen therapeutischen Perspektiven einzugehen ist nicht Gegenstand dieser Arbeit.

Wichtig ist jedoch festzuhalten, dass sich der erlebnistherapeutische Ansatz aus dem erlebnispädagogischen Ansatz heraus entwickelt hat. Es gibt somit getreu dem in Abb. 1 dargestellten Intensionen-Modell sowohl Überschneidungen, allerdings auch deutliche Spezifizierungen und Abgrenzungen gegenüber dem angrenzenden Feld. Basis für die jeweilige Interventionsform bleibt jedoch das Erlebnis als zentrales Mittel zum Erkenntnisgewinn.

1.3. Erlebnissport

Erlebnissport ist in der heutigen Sport- und Bildungslandschaft ein relativ neuer Begriff. Die wenigsten Trainer, Sportler, Lehrer oder Pädagogen wissen zweifelsfrei, was mit Erlebnissport eigentlich gemeint ist. Welche sportlichen Disziplinen oder Natursportarten letztendlich im Rahmen erlebnissportlicher Aktionen betrieben werden und wie die Methode umgesetzt wird, bleibt oftmals im Nebel.

Jedoch wird seit ca. zwanzig Jahren gerade im Bereich des schulischen Sportunterrichts sowie der Vereinsarbeit mit Kindern und Jugendlichen häufiger davon be-

richtet, erlebnissportliche Aktionen in den Trainings- bzw. Schulalltag zu integrieren. Kommunale Bildungsinstanzen und die Sportbünde der verschiedenen Bundesländer ziehen immer stärker in Betracht, die Kinder- und Jugendförderung im Sport erlebnisorientierter zu gestalten.

Vor dem 18. Jahrhundert hat es Sport nach unserem heutigen Verständnis nicht gegeben. Mit einer gewandelten Sicht auf die Leibeserziehung begannen schließlich philanthropische Schulen medizinisch begründete Anleitungen sportlicher Übungen im Rahmen der Gesundheitsförderung praktisch umzusetzen. Sportpädagogische bzw. didaktische Überlegungen zur Ausgestaltung der Übungseinheiten waren die Seltenheit. Im Fokus stand die Verfolgung einer medizinischen Argumentation, welche Körperertüchtigung, Kräftigung, Abhärtung und Körperpflege dem Gesundheitsbegriff zurechnete.

Gutsmuths (1804) brachte erstmals methodische Überlegungen „vom Leichten zum Schweren“, den Aufbau einer Sportstunde, Sicherheitsvorkehrungen oder Organisationsmaßnahmen beim Sport zu Papier. Settler (1986) fügte zu dem Leitsatz „vom Leichten zum Schweren“ das Prinzip „vom Einfachen zum Komplexen“ hinzu.

Eckhardt erwähnte 1908 die erste methodische Übungsreihe in einer Sportstunde. Zu Beginn des 19. Jahrhunderts stellte Pestalozzi die Bedeutung der Motivation auf dem Lernweg in der Spielpädagogik zur Diskussion.

Es gab im Bezug auf die deutschen Leibesübungen lange Zeit zwei Lager:

Zum Einen die Anhänger der Ordnungs- und Gemeinübungen im Schulturnen nach Spiess (1874) und zum Anderen die Spielbewegung von Gaulhofer und Streicher (1924), in welchem das natürliche Turnen seinen Ursprung hat. Ziel der damals neuartigen Spielbewegung war es, die Selbstständigkeit, Selbsttätigkeit, Spontanität und Kreativität zu fördern.

Offene Handlungsvollzüge im Sport werden heute durch vielseitige Methoden gefördert. In den USA wurde die Methodik des programmierten Unterrichts (Skinner) entwickelt, welcher sich in Deutschland nicht durchsetzte. Göhner (1979) entwickelte eine Vorgehensweise, in welcher Lernen in Funktionsphasen gegliedert ist. Ebenfalls ist der „offene Unterricht“ der Frankfurter Arbeitsgruppe (1979) nennenswert. Diese Unterrichtsform hat ihren Schwerpunkt auf sozialem und emotionalem Lernen.

Die methodische Entwicklung im Sport ist also durch verschiedenste Strömungen beeinflusst worden. Demnach gibt es nicht den allumfassenden Sportbegriff. Die jeweiligen historischen Bewegungen haben verschiedenste Konzepte und somit eine in die jeweiligen Ausformungen verzweigte Sportpraxis entstehen lassen. Dieser Prozess ist bis heute nicht zum Erliegen gekommen. Oftmals wird das „Rad nicht neu erfunden“, sondern bereits vorhandene Konzepte ergänzt oder in einzelnen Teilen umgeformt. Leitsätze wie: „vom Leichten zum Schweren“, „vom Einfachen zum Komplexen“, „Selbsttätigkeit und Selbständigkeit“, „spielerisches Lernen“, „offener Unterricht“ oder „soziales und emotionales Lernen“ haben nach wie vor Bestand und sind keineswegs Neuschöpfungen. Durch die am 01.08.2003 in Kraft getretenen Richtlinien und Lehrpläne im Sport wurde versucht, sich diesen Leitsätzen zu nähern (vgl. Böhnke 2005, S. 19f.).

Im Folgenden werde ich versuchen das erlebnissportliche Feld genauer zu betrachten. Ein Definitionsabgleich ist an dieser Stelle nicht vorgesehen, da sich Erlebnissport als eine in der Entwicklung befindliche Richtung im Breitensport einer bundesweit einheitlichen Umsetzung bislang entzieht. Aus diesem Grund werde ich mich bei der Beschreibung der heutigen Praxis und dem Selbstverständnis des erlebnissportlichen Lagers auf die Publikationen des Landessportbundes Nordrhein-Westfalen beziehen.

Seit einigen Jahren beschäftigen sich engagierte Menschen in diesem Bundesland mit Erlebnissport als Form schulischer und vereinsgebundener Praxis. Die daraus entstandenen Erkenntnisse und Publikationen können durchaus als richtungsweisend angesehen werden und sollen im Folgenden als Grundlage zur Veranschaulichung erlebnissportlicher Intentionen dienen.

Individualisierung und Differenzierung gilt stets als der Schlüssel für optimale Förderung der zu betreuenden Sportler. Dies gilt ebenso für den Bereich des Erlebnissports.

Seit fünfzehn Jahren entwickelt sich der Erlebnissport sprunghaft. Am Anfang stand der Wunsch, „das Abenteuer in die Halle zu holen“, weshalb unter anderem oft von „Abenteuer- und Erlebnissport“ gesprochen wird. Heute ist Erlebnissport ein fester Bestandteil des „Erlebnismarktes“. Verschiedenste Anbieter werben mit erlebnissportlichen Aktionen. Das Feld der Jugendarbeit hat gerade in Vereinen und Schulen bzw. pädagogischen Einrichtungen unterschiedlichster Art das Po-

tenzial des Erlebnissports längst erkannt. Auch wenn zum Teil versucht wird, recht fragwürdige Ziele zu verfolgen, kann man durchaus von einer Etablierung des Erlebnissports in deutschen Raum sprechen. Um die Frage nach den eigentlichen Zielen des Erlebnissports zu klären, wird im Folgenden ein Kurzprofil mit den wichtigsten Prinzipien dargestellt.

Ein zentrales Ziel des Erlebnissports ist es, gesellschaftliche Unterschiede zu tradieren und somit eine Bühne für den Austausch zwischen verschiedensten Menschen gerade jüngeren Alters zu ermöglichen. Konkret wird u.a. versucht, das „männlich-weiblich-Denken“ im Sport zu unterbinden. Erlebnissport ist nicht nur etwas für Jungen, sondern für beide Geschlechter gleichermaßen vorgesehen und geeignet. Ausdrücke wie „Sei keine Memme!“ oder „Das ist doch weibisch!“ sind tabu.

Studien haben zutage gefördert, dass das Herz-Kreislauf-System von Mädchen bis zu einem Alter von zwölf bis dreizehn Jahren dem der Jungen überlegen ist. Muskulär sind bis zu diesem Zeitpunkt keinerlei Unterschiede feststellbar. Somit impliziert Erlebnissport eine indirekte Kritik an der permanenten Unterforderung junger Mädchen im Sport. Es dürfte klar sein, dass sich gewisse körperliche Eigenschaften ab der Pubertät verfestigen und aus sportlich-leistungsorientierter Sicht die Jungen bevorteilen.

Beim Erlebnissport geht es jedoch darum, gewisse Situationen gemeinsam zu bewältigen. Es werden somit Konstellationen geschaffen, in denen Kraft, Ausdauer, Geschicklichkeit, Gewandtheit usw. im gleichen Maße gefordert und gefördert werden. „Rambo“ würde sein Ziel im Alleingang nicht erreichen, da es bei erlebnissportlichen Aktionen um Gruppenleistung und Zusammenarbeit im Team geht.

Unabhängig von der biologischen Komponente gibt es auch keinen Grund zur Annahme, Risiko sei nur etwas für Jungen. Mädchen haben ebenso den Drang etwas zu erforschen und kreativ mit Herausforderungen umzugehen. Jungen überschätzen sich sehr oft, wenn es um ihre eigene Leistungsfähigkeit geht. Mädchen neigen eher dazu, sich weniger zu trauen als sie tatsächlich zu leisten im Stande wären. Beide geschlechtsspezifischen Eigenschaften können im Erlebnis-

sport thematisiert und zum Meistern einer bestimmten Situation genutzt werden. Das dabei entstehende Potenzial ist enorm (vgl. ebd., S. 6ff.).

Des Weiteren geht es darum, den Teilnehmern eine sinnvolle Freizeitgestaltung zu ermöglichen. Noch zu Beginn des 19. Jahrhunderts war es üblich, nach sechzehn Stunden Arbeit acht Stunden Freizeit zu verleben. Diese freie Zeit war jedoch im weitesten Sinne der Regeneration zugeordnet und somit nicht wirklich zweckfrei. Heute stellt sich eine umgekehrte Situation dar: Nach einem achtstündigen Arbeitstag hat man in der Regel sechzehn Stunden Freizeit. Wenn wir bedenken, dass ca. 80% aller Diebstähle von jugendlichen Straftätern aus reiner Langeweile durchgeführt werden, dann wird schnell klar vor welchem Problem unsere heutige Jugend u.a. steht: Ihre Freizeit mit einer sinnvollen (oder zumindest nicht strafbaren) Beschäftigung zu verbringen. Jugendliche Diebe füllen ihre Freizeit mit dem „Abenteuer Stehlen“ aus. Es stellt sich also die Frage, ob wir genügend „Freizeitwissen“ besitzen um mit dieser Entwicklung konstruktiv umzugehen. Die mangelnde Befriedigung des Dranges nach Abenteuer und Risiko wird aktuell von der rechtsradikalen Szene ausgenutzt. Es werden für Jugendliche höchst ansprechende Gotcha-Turniere oder „Gefechte“ im Wald veranstaltet, durchmengt mit nationalsozialistischer Ideologie. Die Palette an Beispielen ließe sich problemlos weiter führen. Wichtig ist jedoch zu erkennen, dass Kinder und Jugendliche „das Kribbeln im Bauch“ suchen und dafür die Angebote wahrnehmen, die wir als Pädagogen o.ä. schaffen oder sie werden sich selbst derartig aufregende Situationen suchen (vgl. ebd., S. 10f.).

Es wurde deutlich, dass ein Bedürfnis nach Risiko im Erlebnissport seine Befriedigung finden soll. Es gibt zahlreiche Schriften über die sogenannte „Risikogesellschaft“, welche im Groben zu dem Schluss kommen, dass in unserer heutigen Gesellschaft nicht mehr das Überleben, sondern das Erleben in Gefahr sei. Dem Gedanken soll an dieser Stelle nicht weiter nachgegangen werden, er stellt jedoch eine Kernannahme bei der Konzeption erlebnissportlicher Aktionen dar.

Während der 15 Jahre erlebnissportlicher Praxis wurden in zahlreichen Studien die jeweiligen Beweggründe untersucht, welche zur Teilnahme an erlebnissportlichen Aktivitäten führen. Hier sind die drei häufigsten Gründe gemäß ihrer Wichtigkeit aufgelistet:

1. Risikomotiv
2. soziales Motiv
3. Anerkennungsmotiv

Daran lässt sich erkennen, dass neben dem Risikomotiv auch Gemeinschaft und Anerkennung bei der Entscheidung zum Erlebnissport als Freizeitaktivität eine zentrale Rolle spielen.

Diese Motive sprechen nicht nur einen bestimmten Teil der Bevölkerung an, sondern Menschen aus jeder gesellschaftlichen Schicht. Somit wird, wie bereits erwähnt, der Austausch zwischen verschiedensten Personen mit z.T. völlig unterschiedlichen Motiven und Habita ermöglicht. Eine derartige Durchmischung findet im Bereich des organisierten Sports derzeit nur im Rahmen erlebnissportlicher Aktionen statt.

Ein Beispiel soll diesen Sachverhalt deutlicher skizzieren:

Wen treffe ich in einem Golfclub? Den Straßentiefbauer? Die KassiererIn eines preiswerten Discounters? Vermutlich keinen der Beiden, denn durch die verhältnismäßig hohen Aufnahmegebühren und die anfallenden Mitgliedschaftsbeiträge sorgt eine bestimmte gesellschaftliche Gruppe dafür, dass sie „unter sich“ bleibt. Soziales, ökonomisches und kulturelles Kapital spielen hierbei eine wesentliche Rolle. Wer nicht über ein nötiges Mindestmaß an Kapital in allen drei Bereichen verfügt, wird ausgegrenzt.

Man könnte diesem Beispiel eine Kette anderer Beispiele folgen lassen und genauer untersuchen, warum dem so ist. Ebenso wird man eine gefühlte Abgrenzung der gesellschaftlich schlechter Situierten gegenüber der sogenannten Oberschicht feststellen. Jedoch ist für diese Arbeit lediglich von Bedeutung diesen Fakt zu erkennen und die bereits angesprochene Durchmischung der gesellschaftlichen Milieus als Chance für gelingende Kommunikation zu begreifen. Denn die meisten Personen, egal welches Motiv sie im Einzelnen verfolgen oder welchen Habitus sie besitzen, streben in einem gewissen Maß nach Risiko, Gemeinschaft und Anerkennung. Erlebnissport begreift sich als Plattform zur Auslebung dieser Bedürfnisse (vgl. ebd., S. 13ff.).

Im Allgemeinen wird für die Planung erlebnissportlicher Aktionen ein bestimmtes Setting vorausgesetzt – das einer Sportstunde bzw. Trainingseinheit o.ä. Es handelt sich in den meisten Fällen um ein zeitlich begrenztes Unterfangen, welches

somit ohne weiteres in Phasen eingeteilt werden kann. Bei den Vorüberlegungen sollte sich der Trainer, Lehrer, Pädagoge o.ä. folgende fünf Fragen stellen (vgl. ebd., S. 30f.):

- Für welche Gruppe plane ich?
- Welches Schwerpunktthema setze ich?
- Welche Ziele verfolge ich mit dieser Stunde / Situation?
- Welche Lernschritte sind notwendig?
- Welche Sportgeräte / Medien setze ich ein?

Kommen wir zu den vier Phasen einer erlebnissportlichen Einheit. Die erste Phase beschäftigt sich mit Bereitschaft, gegenseitiger Akzeptanz und Vorbereitung der Teilnehmer auf die eigentliche Aktion. Diese Phase hat Interaktiven Charakter und dient sozusagen der Aufwärmung und ersten Annäherung der einzelnen Teilnehmer an die Gruppe und der Bekanntmachung mit dem neuen Lernfeld sowie seiner unkonventionellen Methodik. Ein kurzes Beispiel:

Eine geeignete Aktion ist in dieser Phase der „Ballontransport“. Die Teilnehmer sollen im Kreis je zwei Luftballons ohne Benutzung der eigenen Hände aufpusten und anschließend mit einer anderen Person nur mit Benutzung des Kopfes alle vier Luftballons auf die andere Seite der Turnhalle befördern.

Was geschieht hier? Das Aufpusten eines Luftballons auf unkonventionelle Weise wird vermutlich durch das eine oder andere Missgeschick für Lacher sorgen. Die Atmosphäre erhält spätestens dann einen ungezwungenen Charakter, wenn der erste Ballon platzt oder sich ungewollt zischend auf den Weg durch die Halle begibt. Das gemeinsame Befördern des Luftballons erfordert eine gewisse körperliche Annäherung sowie Kommunikation zur gegenseitigen Abstimmung des Lösungsweges. Hier werden zwischenmenschliche Hemmungen abgebaut oder zu Tage gefördert. Sollte Letzteres der Fall sein, kann ggf. eine erste Reflexion des Geschehenen erfolgen.

Die zweite Phase dient zur Vertiefung der in der ersten Phase gemachten Erfahrungen. Es handelt sich hierbei um eine Aufgabenstellung, welche unter gewissen Bedingungen von der Gesamtgruppe zu lösen ist.

Beispielsweise könnte eine „Schluchtenüberquerung“ mittels zweier Sprungkästen und einer weichen Matte als reißender Fluss o.ä. durchgeführt werden. Hierbei sollen alle Teilnehmer ohne in den Fluss zu fallen von der einen Seite der

Schlucht zur anderen gelangen. Verschärfende Regeln, wie beispielsweise Sprechverbot usw. kann die anleitende Person ebenso wie Sanktionen bei Regelbruch gemäß seiner Zielgruppenanalyse einflechten.

Die dritte Phase versetzt die Teilnehmer in die Lage, eine konkrete Situation selbstständig zu gestalten und gemäß ihrer Möglichkeiten zur Umsetzung sowie dem vertretbaren Gefahrenpotenzial zu modifizieren. Es könnte sich hierbei um einen Brückenbau durch die Sporthalle mittels der im Geräteraum befindlichen Materialien handeln. Eine bestimmte Höhe oder die anschließende Begehung zweier Gruppen in entgegengesetzter Richtung zum selben Zeitpunkt könnten mögliche Regeln sein.

Bei der vierten Phase geht es um die Planung und Durchführung größer angelegter Projekte. Unter Einbezug der bisher erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten (z.B. Knotenkunde) sollen selbständig Aktionen vorbereitet werden. Kreativität und gemeinsames Handeln stehen im Mittelpunkt der Projektphase. Beim Planungsprozess sind u.a. Interaktionsfähigkeit und Eigenantrieb der Teilnehmer ausschlaggebend für eine gelingende Entwicklung der Projektkonzeption. Es ist wichtig, dass die Teilnehmer genügend Zeit für Erkundigungen, gemeinsame Absprachen und Probeversuche haben. Die geplante Aktion kann dann anschließend oder zu einem späteren Zeitpunkt durchgeführt werden. Die Umsetzung der eigenen Ideen bietet häufig Faszination bezüglich der eigenen Leistungsfähigkeit und stärkt das Gruppengefühl sowie den Selbstwert der einzelnen Mitglieder (vgl. ebd., S. 30ff.).

Es wird klar, dass Erlebnissport sowohl sportliche als auch pädagogische Intentionen verfolgt. Kooperations- und Kommunikationsbereitschaft sollen ebenso wie die körperliche Konstitution des Einzelnen positiv beeinflusst werden.

Es gibt zur Erreichung der pädagogischen Zielsetzungen vier Grundsätze, welche im Rahmen aller erlebnissportlichen Aktionen gelten (vgl. ebd., S. 37f.):

1. *Nie jemand bloß stellen oder als Negativbeispiel heranziehen oder gar beleidigen.*
2. *Positive Interaktionsformen herausstellen.*
3. *Wenn bestimmte Sachverhalte unaufschiebbar sind und während einer Unterrichtseinheit besprochen werden müssen, spricht man von direkten Analysen. Diese Analysen können personenbezogen oder situationsbezogen sein. Gerade hier*

gehört neben einem hohen Fachwissen ein großes „Fingerspitzengefühl“, da die Analysen vor der gesamten Gruppe stattfinden.

4. *Werden verallgemeinernde oder zusammenfassende Analysen notwendig, weil die auftretenden Interaktionsformen beispielhaft sind, werden die Interaktionsanalysen in besonderen Theorieeinheiten besprochen und durchgeführt. Wir sprechen dann von indirekten Interaktionsanalysen, die relativ anonym und exemplarisch sind (ebd., S. 36).*

Es wird deutlich, dass man diese Regeln als Folie auf die erlebnispädagogische Praxis übertragen kann. Auf den Aspekt der Vereinbarkeit der Ziele und Methoden des Erlebnissports mit den Anstrengungen der Erlebnispädagogik, wird an später Stelle intensiver eingegangen (siehe S. 25).

Das letzte Kernelement erlebnissportlicher Aktionen stellt der Sicherheitsbegriff dar. Sicherheit spielt im Erlebnissport eine wesentliche Rolle. Es wird davon ausgegangen, dass ein material- oder übungsbedingtes „Restrisiko“ bei den verschiedenen Aktionen nicht auszuschließen ist.

Es ist somit nicht legitim, durch das Übereinanderstapeln von Matten ein subjektives Sicherheitsgefühl beim Teilnehmer zu erzeugen, obwohl die Verletzungsgefahr keinesfalls geringer wird. Gefahrenquellen sollten sichtbar sein, um die Achtsamkeit der Gruppe für das jeweilige Element zu schärfen. Es wird daher zwischen subjektiv gefühlter und objektiv vorhandener Sicherheit bei bestimmten Aktionen unterschieden. Beide Sicherheitsbegriffe können sich in bestimmten Situationen erheblich von einander unterscheiden. Hier gilt es durch Informationen zum Gegenstand ein Mindestmaß an Objektivität beim Teilnehmer herzustellen. Der Trainer, Pädagoge etc. sollte in jedem Fall die Bruchlast bzw. Belastungsobergrenzen des von ihm genutzten Materials kennen und nicht überschreiten.

Des Weiteren ist durch die im Gegensatz zum klassischen Schulsport eher neuartigen Bewegungsformen und Handlungsfelder eine mangelnde Bewegungserfahrung bei den meisten Teilnehmern zu erwarten. Dies hat zwei direkte Konsequenzen: Zum Einen ist durch diesen Umstand niemand direkt bevor- oder nachteil und es können sich verschiedenste Menschen aus differierenden gesellschaftlichen Milieus „auf Augenhöhe“ begegnen. Zum Anderen muss der Trainer sich dieser nicht vorhandenen Bewegungsroutine beim Anleiten und Sichern der einzelnen Aktionen stets bewusst sein (vgl. ebd., S. 38).

Ich habe in der derzeitig verfügbaren Literatur keine hinreichende Darstellung erlebnissportlicher Kernelemente finden können. Darum hier ein Versuch, welcher keinen Anspruch auf Vollständigkeit oder uneingeschränkte Gültigkeit hat. Es handelt sich um eine dem Zweck dieser Arbeit dienliche Veranschaulichung basaler Elemente erlebnissportlicher Aktionen (vgl. ebd.):

Ziele	Befriedigung des individuellen Bedürfnisses nach Risiko; Initiierung von sportlicher Betätigung; Förderung der Kommunikations- und Kooperationsbereitschaft; offene Begegnung von Menschen verschiedenen Geschlechts und gesellschaftlicher Schicht; Abbau zwischenmenschlicher Berührungsängste; sinnvolle Freizeitgestaltung
Medien und Methoden	Kooperative Abenteuerspiele / Übungen zur Erprobung und Verbesserung kommunikativer Fähigkeiten; Selbstgestaltung herausfordernder Situationen; Sportliche Betätigung jenseits der Bewegungsroutine; meist Betätigungen in der Sporthalle; Methoden mit gewissen Grund- bzw. Restrisiko
Arbeitsweise und Handlungsprinzipien	exemplarisches Lernen; zielgerichtete Planung; Prozessorientierung; Analyse des Lernprozesses; Lernen durch Erfahrung, Empowerment

Abb. 7: Kernelemente des Erlebnissports in Anlehnung an Publikationen des Landessportbundes Nordrhein-Westfalen

Es ist wichtig zu beachten, dass erlebnissportliche Aktionen im Grunde als Teil erlebnispädagogischer Interventionen angelegt werden können. Jedoch ist der Anspruch des Erlebnissports ein anderer: Erlebnissport kommt aus dem Feld der schulischen bzw. vereinsgebundenen Bildung und ist in klar definierte Phasen gegliedert, in denen eine gewisse (sportliche) Leistung interaktiv erbracht werden soll. Hier grenzt sich Erlebnissport von der Offenheit erlebnispädagogischer Ansätze ab. Prozessbegleitung bzw. Einzelfallorientierung findet beispielsweise in der erlebnissportlichen Praxis bislang nicht statt. Der sportliche Charakter hält sich mit der pädagogischen Intension die Waage, dies gilt jedoch nicht für das Feld der Erlebnispädagogik.

2. Die psychomotorische Entwicklung von Kindern und Jugendlichen in Deutschland

Es werden im Folgenden verschiedene Studien zur psychomotorischen Entwicklung von Kindern und Jugendlichen verkürzt dargestellt. Im Anschluss an die jeweiligen Studienergebnisse wird aufgezeigt, an welchen Stellen Erlebnissport ein gewisses Potenzial hinsichtlich der Tradierung negativer Entwicklungstendenzen aufweisen kann.

2.1. Differenzierte Darstellung der Ergebnisse des bundesweiten Kinder- und Jugendgesundheitssurveys (KiGGS)

Das Robert-Koch Institut führte von Mai 2003 bis Mai 2006 die "Studie zur Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland" (KiGGS) durch. Damit wurden erstmals umfassende und bundesweit repräsentative Daten zum gesundheitlichen Zustand von Kindern und Jugendlichen in Deutschland mit einer Altersspanne von 0 bis 17 Jahren erhoben (vgl. Kurth; Schaffrath Rosario 2007, S. 736). Im Anschluss wird auf signifikante und für diese Arbeit relevante Momente dieser umfangreich angelegten Studie eingegangen.

2.1.1. Der Zusammenhang zwischen Risiken und Ressourcen für die psychische Entwicklung von Kindern und Jugendlichen sowie die Möglichkeit der positiven Einflussnahme durch Erlebnissport

Es wird im kommenden Abschnitt keine vollständige Auflistung erdenklicher Risiken und Ressourcen für die psychische Entwicklung von Kindern und Jugendlichen erfolgen. Vielmehr geht es um die Bedeutung möglicher Risiken bei gleichzeitiger Verfügung oder Nichtverfügung von Bewältigungsressourcen. Damit zusammenhängend wird geschaut, ob es durch Erlebnissport möglich ist, ein Vorhandensein von Ressourcen und den gezielten Rückgriff auf selbiges zu fördern.

Die Entstehung und Ausdifferenzierung der meisten psychischen Störungen bei Kindern und Jugendlichen wird derzeit auf ein mehrdimensionales Entstehungskonstrukt zurückgeführt. Hierbei stellen genetische und physiologische Faktoren, individuell-narrative Aspekte, psychosoziale und andere Umgebungsfaktoren entscheidende Elemente dar.

Der salutogenetische Ansatz beschäftigt sich mit der Entstehung von Gesundheit und rückt neben den möglichen Risikofaktoren auch Voraussetzungen für Widerstandsfähigkeit gegenüber vorhandener Stressoren in den Fokus.

Die entwicklungspsychologische Resilienzforschung stellt einen weiteren für dieses Themengebiet relevanten Ansatz dar. Hierbei sind jene Faktoren von Bedeutung, welche es Kindern und Jugendlichen in potenziell belastenden Situationen ermöglichen, sich trotzdem gesund zu entwickeln. Als zentrale Einflussvariablen gelten hierbei personale, familiäre und soziale Ressourcen (vgl. Ehrart; Höllig; Bettge; Sieberer; Schlack 2007, S. 800).

Bei der Auswertung der KiGGS-Studie zeigt sich, dass Kinder aus Familien mit niedrigem sozioökonomischen Status häufiger Defizite in ihren personalen, familiären und sozialen Ressourcen aufweisen als Kinder aus Familien mit durchschnittlichem oder vergleichsweise hohem sozioökonomischen Status. Kinder mit Migrationshintergrund zeigen ebenso Defizite in den sogenannten personalen und sozialen Schutzfaktoren. Diese Faktoren können sich in Form gleichaltriger Gesprächspartner (Peers) oder einer gesunden bzw. weitestgehend realistischen Selbstwirksamkeitserwartung bezüglich der eigenen Kompetenzen veräußern. Mit steigendem Alter nehmen die familiären Ressourcen zugunsten der sozialen Ressourcen ab. Damit ist die entwicklungsbedingte Abnabelung von den Eltern bei gleichzeitiger Zuwendung zu Peergroups gemeint. Mädchen besitzen im Geschlechtervergleich über mehr soziale Ressourcen, wogegen bei den Jungen personale und familiäre Ressourcen stärker ausgeprägt sind.

Es zeichnet sich eine deutliche Wechselwirkung zwischen Schutzfaktoren und gesundheitlichem Risikoverhalten ab. Jugendliche mit ausgeprägten sozialen Ressourcen konsumieren zwar vermehrt Tabak und Alkohol, neigen jedoch nicht zu erhöhtem Drogenkonsum. Es wäre spannend herauszufinden, ob Kinder und Jugendliche mit schwachem familiärem Hintergrund, die Tabak und Alkohol grundsätzlich ablehnen, eine Tendenz zu überdurchschnittlich hohem Drogenkonsum besitzen. Dies wird aus der Studie jedoch nicht ersichtlich.

Präventive Stärkung der individuellen Schutzfaktoren zugunsten der Kinder und Jugendlichen liegt nahe. Gerade beim Vorliegen geringfügiger Schutzfaktoren und gleichzeitiger Anwesenheit von Belastungen wird von einem erhöhten Risiko hinsichtlich psychischer Probleme ausgegangen (vgl. ebd., S. 803).

In einer abschließenden Diskussion zu diesem Teil der Studie heben die KiGGS-Autoren neben der Wichtigkeit familienstärkender Interventionen auch die Bedeutung sozialer Kompetenztrainings hervor:

„Personale, soziale und familiäre Ressourcen können durch psychoedukative und settingorientierte Maßnahmen gestärkt werden, so kann z.B. der familiäre Zusammenhalt im Rahmen systemischer bzw. familientherapeutischer Interventionen verbessert werden. Soziale Kompetenztrainings können einen positiven Effekt auf die Fähigkeit zum Aufbau eines funktionierenden sozialen Netzes und der daraus entspringenden sozialen Unterstützung haben. Entsprechende Interventionen müssen auf die Settings bezogen sein, in denen Kinder und Jugendliche hauptsächlich anzutreffen sind (z.B. Kita, Schule, Jugendfreizeiteinrichtungen)“ (ebd., S. 808).

Man kann somit davon ausgehen, dass Erlebnissport für die Verbesserung von Schutzfaktoren im Sinne eines gezielten Ressourcenaufbaus im Kinder- und Jugendalter zweckmäßig sein kann, denn die Bereiche Kita, Schule und Jugendfreizeiteinrichtungen (z.B. Vereine) stellen das Haupthandlungsfeld für Erlebnissport dar. Es handelt sich hierbei um nahezu unumgängliche Sozialisationsinstanzen von Kindern und Jugendlichen.

Durch von Pädagogen, Trainern oder anderen Akteuren initiierte Herausforderungen können junge Menschen Kompetenzen in der aktiven Auseinandersetzung mit den zum Ziel führenden Ressourcen sammeln. Die dabei entstandenen Erkenntnisse können durch Reflexion oder einer Beobachtungsanalyse benannt und subsumiert werden. Die dabei freigesetzten Potenziale sind in die Lebenswelt der jungen Person transferierbar und können dort zur Bewältigung problematischer Situationen genutzt werden. Ein Ausbau der personalen, familiären und sozialen Ressourcen ist in hohem Maße wahrscheinlich.

Erlebnissportliche Aktionen können durch ihre bereits erwähnte Charakteristik das Resilienzpotezial junger Menschen positiv beeinflussen. Das Risiko psychischer Erkrankungen bei Kindern und Jugendlichen kann somit gemindert werden.

Meiner Ansicht nach ist durch gezielte Förderung erlebnissportlicher Aktionen in den genannten Bereichen eine Stärkung der individuellen Schutzfaktoren durchaus möglich. Die Senkung des Risikos für psychische Erkrankungen bei Kindern und Jugendlichen ist eine zu erwartende Folge.

2.1.2. Gesundheitsbezogene Lebensqualität von Kindern und Jugendlichen in Deutschland sowie deren Förderung durch erlebnissportliche Angebote in Schulen, Vereinen und Freizeiteinrichtungen

Der Gesundheitszustand eines Menschen wird von vielerlei Faktoren beeinflusst. Körperliche, emotionale, mentale, soziale und verhaltensbezogene Komponenten sind Bestandteile dieses mehrdimensionalen Konstrukts. Diese Bereiche lassen sich wiederum in spezifischere Elemente zerlegen. Für die Lebensqualität von Kindern und Jugendlichen spielen die Selbstwahrnehmung, der Selbstwert, die wahrgenommene Qualität der Beziehung zu den Eltern und Freunden sowie das schulische Wohlbefinden eine zentrale Rolle (vgl. Ravens-Siebert; Ellert; Erhart 2007, S. 810f.).

Die KiGGS-Studie kommt zu dem Fazit, dass der sozioökonomische Status einer jungen Person im besonderen Maße ausschlaggebend für deren Wohlbefinden ist. Diesbezüglich wurden keine signifikanten Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen festgestellt. Kinder und Jugendliche sind somit zunächst auf den sozialen und ökonomischen Status der Eltern als „Startvoraussetzungen“ angewiesen. Hierbei ist vor allem der Zugang zu materiellen und sozialen Ressourcen gemeint.

Auffallend ist, dass sich die gesundheitsbezogene Lebensqualität beim Durchschnitt der Befragten kongruent zum sozialen Status der Eltern verhält. Es zeigte sich zudem, dass durch einen besonderen Versorgungsbedarf wie etwa bei Kindern und Jugendlichen mit chronischen Erkrankungen, die individuell empfundene Lebensqualität gleichsam negativ beeinflusst werden kann. Derartige Beeinträchtigungen fördern häufig psychische Auffälligkeiten, welche direkt (z.B. Angstgefühle, Antriebslosigkeit) oder indirekt (z.B. Probleme im Umgang mit Gleichaltrigen) das Wohlergehen beeinträchtigen. Defizite in den für eine gesunde Entwicklung junger Menschen relevanten Bereichen wie Selbstwahrnehmung, Selbstwert, schulisches Wohlbefinden usw. sind mögliche Folgeerscheinungen (vgl. ebd., S. 816f.).

Erlebnissport tangiert mit seinem zielgerichteten Handeln vorwiegend jene Bereiche, welche für die gesundheitsbezogene Lebensqualität von Kindern und Jugendlichen in hohem Maße relevant sind.

Durch den hohen Aufforderungscharakter bezüglich der sportlichen Betätigung von Kindern und Jugendlichen durch Elemente wie Risiko, Wagnis, Gruppenspi-

namik etc. fördert Erlebnissport das körperliche Wohlbefinden der Adressatengruppe. Regelmäßige sportliche Aktivität kann zudem zur Minderung von Übergewicht und Adipositas beitragen. Dieser Sachverhalt wird an anderer Stelle erneut aufgegriffen und vertieft (siehe Kap. 2.1.3). Das emotionale Wohlbefinden wird mittels weitestgehender sozialer Gleichstellung aller Teilnehmer, einer möglichen Verbesserung des schulischen Wohlbefindens durch den Aufbruch starrer Gruppendynamiken und damit verbundener Rollenverteilungen positiv beeinflusst. Zudem wird gerade in der Vereinsarbeit der interaktive Kontakt mit Gleichaltrigen durch kooperative und problemlösungsorientierte Gruppensettings über die eigentliche Peergroup bzw. Klassengemeinschaft hinaus ermöglicht. Der Ausbau des sozialen Netzwerkes durch Freundschaften, Interessengemeinschaften usw. kann vor allem in freiwilligen Kontexten (z.B. in Sportvereinen oder offenen Freizeiteinrichtungen) unschwellig gefördert werden.

Kinder und Jugendliche werden durch erlebnissportliche Settings in die Situation versetzt, sich ihren sozialen Status in einem geschützten Kontext selbst zu erarbeiten. Selbständigkeit und Selbstwert können mittels gezielter Förderung der Selbstwirksamkeitserwartung durch gemeisterte Herausforderungen (er)wachsen. Es darf folglich davon ausgegangen werden, dass Erlebnissport gerade in Schulen, Vereinen und Jugendfreizeiteinrichtungen die gesundheitsbezogene Lebensqualität von Kindern und Jugendlichen positiv beeinflussen kann.

2.1.3. Erlebnissport als präventive Interventionsform hinsichtlich der Verbreitung von Übergewicht und Adipositas bei Kindern und Jugendlichen

Übergewicht und Adipositas sind unlängst Thema, wenn es um das Wohlbefinden eines Menschen geht. Adipositas beschreibt im Allgemeinen eine für den menschlichen Körper gesundheitsschädigende Form von Übergewicht. Es gab jedoch für den deutschen Raum bislang keine quantitativen Studien zur Verbreitung von Übergewicht und Adipositas im Kinder- und Jugendalter. Die KiGGS-Studie stellt diesbezüglich die erste repräsentative Erhebung dar.

Zur Erfassung von Übergewicht bzw. Adipositas wurden Referenzdaten des Body-Mass-Index (BMI) von Kromeyer-Hauschild zugrunde gelegt. Ein BMI über 25 gilt somit als Indikator für Übergewicht und ein entsprechender Wert über 30 be-

schreibt die untersuchte Person als adipös (vgl. Kurth; Schaffrath Rosario 2007, S. 736f.).

Bei 15% aller untersuchten Kinder und Jugendlichen im Alter zwischen 3 und 17 Jahren wurde Übergewicht festgestellt. In dieser Gruppe leiden 6,3% an Adipositas. Mit steigendem Alter der befragten Teilnehmer nahm auch die prozentuale Verteilung von Übergewicht und Adipositas zu (vgl. ebd., S. 739).

Die genaue Verteilung der Prozente zwischen den verschiedenen Altersgruppen an dieser Stelle darzustellen würde am Fakt nichts ändern und entspräche nicht dem thematischen Schwerpunkt dieser Arbeit.

Es wurden im Rahmen der Studie neben einer zu kalorienreichen Ernährung, elterlichem Übergewicht und Rauchen der Mutter während der Schwangerschaft auch folgende für den Erlebnissport im Sinne einer präventiven Interventionsform relevanten Risikofaktoren für Übergewicht und Adipositas festgestellt (vgl. ebd., S. 740):

- wenig körperliche Aktivität
- lange Zeiten vor dem Computer oder Fernseher
- wenig Schlaf
- psychische Faktoren

Durch die aktive Nutzung der im Kindes- und Jugendalter bedeutsamen Elemente wie Risiko, Wagnis, Gruppendynamik etc. fördert Erlebnissport das körperliche Wohlbefinden der Adressatengruppe durch Bewegungsanimation. Spaß an Bewegung führt zu vermehrter körperlicher Aktivität und der Intensivierung des eigenen Körpergefühls. Die Auslebung des natürlichen Bewegungsdrangs im Erlebnissport kann folglich zu einer aktiveren Freizeitgestaltung führen. Somit würden extrem lange Zeiten vor Fernseher und Computer zugunsten einer bewegungsintensiveren Ausgestaltung der Freizeit reduziert bzw. abgelöst. Aufgrund der körperlichen Betätigung stiege das Schlafbedürfnis als Folge von Erschöpfungs- und Regenerationsprozessen im Körper. Somit würde die Häufigkeit für Übergewicht und Adipositas durch Vermeidung der relevanten Risikofaktoren minimiert.

Es wäre interessant zu untersuchen, ob sich die Einflussnahme erlebnissportlicher Aktionen positiv auf Risiken und Ressourcen für die psychische Entwicklung von Kindern und Jugendlichen auswirkt und somit der Verbreitung von Übergewicht bzw. Adipositas entgegensteuern kann.

Erlebnissport scheint durch den bereits erwähnten Aufforderungscharakter eine geeignete Interventionsform, um dem mit zunehmendem Alter steigenden Prozentsatz an übergewichtigen bzw. adipösen Kindern und Jugendlichen präventiv zu begegnen.

2.2. Bilanzen der Studie zur motorischen Leistungsfähigkeit sächsischer Kindergartenkinder (MoKiS)

Im Rahmen der MoKiS-Studie wurde von Oktober 2007 bis Februar 2008 das motorische Potenzial vier- bis sechsjähriger Kindergartenkinder aus Sachsen untersucht. Die gewonnen Erkenntnisse sollen für bewegungsbezogene Fortbildung sächsischer Erzieherinnen und Erzieher genutzt werden. Vor dem Hintergrund differenter Bewegungschancen von Kindern aus städtischen und ländlichen Regionen wurde besonderes Augenmerk auf die Erfassung von Stadt-Land-Unterschieden gelegt.

Die Studie kommt zu dem Ergebnis, dass der Gewichtsstatus sächsischer Kinder dem Durchschnitt entspricht. Jedoch wurde bei Kindern zwischen dem vierten und sechsten Lebensjahr eine mit dem Alter progressiv ansteigende Neigung zu Übergewicht festgestellt (vgl. Adler, Senf 2009, S. 25).

„Bedenkt man in diesem Kontext, dass ein bewegungsintensiver Kinderalltag essentiell dazu beiträgt, die Balance zwischen Energieaufnahme (durch die Mahlzeiten) und Energieverbrauch (durch Bewegung, Spiel und Sport) optimal zu gestalten, so muss eine verstärkte Sensibilisierung von Erzieherinnen und Erziehern hinsichtlich der Bedeutsamkeit ausreichender, moderat bis intensiver Bewegung während der Kindergartenzeit erfolgen“ (ebd., S. 25).

Außer in der Beweglichkeit wurde bei allen motorischen Fähigkeiten ein mit dem Alter progressiv ansteigender Leistungszuwachs festgestellt. Dieser Fakt wird auf reifungs- und übungsbedingte Entwicklungen im Zentralnervensystem und der Skelettmuskulatur zurück geführt (vgl. ebd., S.25).

„Durch die Initiierung vielfältiger und in Umfang und Intensität optimal dosierter Bewegungsaufgaben können im Kindergartenalltag wichtige Entwicklungsreize gesetzt und gesundheitsfördernde Anpassungen frühzeitig bewirkt werden. So ist es wichtig, dass Kinder nicht nur induktiv Bewegungserfahrungen im Kindergarten sammeln, sondern Spiel- und

Bewegungsideen auch in hohem Maße kindgerecht angeleitet vermittelt werden“ (ebd., S. 25f.).

Es wurden geschlechtsspezifische Unterschiede bei der motorischen Entwicklung festgestellt. Mädchen bevorzugen koordinative und fertigkeitsorientierte Übungen und erbringen in diesen Bereichen die besseren Ergebnisse, während Jungen zu besseren Leistungen in intensiven konditionell geprägten Bewegungsspielen neigen.

Der Einfluss vom Gewichtsstatus der Teilnehmer auf die erbrachten Ergebnisse ließ sich nur selten konstatieren. Lediglich im Einbeinstand³ erreichten übergewichtige und adipöse Jungen und Mädchen überwiegend schlechtere Ergebnisse als normal- bzw. untergewichtige Kinder. In anderen Übungen kann der Leistungsunterschied nicht eindeutig auf das Körpergewicht zurück geführt werden. Es ist anzunehmen, dass ein hoher BMI die Qualität und die Quantität bei der Ausführung von Bewegungen nicht entscheidend beeinflusst.

Somit ist die Möglichkeit gegeben, übergewichtigen und adipösen Kindern im Vorschulalter Spaß an der Bewegung zu vermitteln. Da Erfolge bei Bewegung und Spiel durch ein erhöhtes Körpergewicht nicht von vornherein ausgeschlossen sind, ist ein bewegungsintensiverer Lebensstil infolge positiver Erfahrungen durch sportliche Aktivität denkbar.

Des Weiteren wurden keine signifikanten motorischen Unterschiede zwischen Kindern aus ländlichen und städtischen Regionen festgestellt. Ebenso lassen die Untersuchungen zur Wohnregion innerhalb Sachsens keine Rückschlüsse die bewegungsbezogene Entwicklung im Kindesalter zu (vgl. ebd., S. 26f.).

Bis auf minimale Abweichungen schneiden die in der sächsischen MoKis-Studie getesteten Kinder beim Vergleich mit den erbrachten Testwerten der national angelegten KiGGS-Studie durchschnittlich ab. Jedoch zeigen die Ergebnisse der Übung Einbeinstand im Gleichgewichtstest eine mit zunehmendem Alter progressive Abweichung zum bundesweiten Durchschnitt. Aus diesen Ergebnissen lässt sich der Bedarf einer verstärkten Förderung der Gleichgewichtsfähigkeit bei sächsischen Kindergartenkindern ableiten.

³ Einbeinstand ist eine Übung bei der die Zeitspanne gemessen wird, in welcher eine Person auf einem Bein stehen kann.

Im Rahmen der MoKiS-Studie wird folgende Entwicklungstendenz für zukünftige Kindergenerationen beschrieben:

Durch den stetigen Wandel der Lebensphase Kindheit wird von einer Zunahme motorischer Heterogenität im entsprechenden Alter ausgegangen. Laut Prognose gibt es zukünftig vermehrt Kinder mit gravierenden Defiziten im motorischen Bereich bei gleichzeitig wachsender Zahl von Kindern mit überdurchschnittlich guten motorischen Leistungen (vgl. ebd., S. 27).

Es ist somit neben dem speziellen Bedarf an gleichgewichtsfördernden Bewegungsangeboten auch ein Entgegenwirken bezüglich der zunehmenden motorischen Heterogenität und Übergewicht bzw. Adipositas im Kindesalter erforderlich. Um diesen Erscheinungen frühzeitig angemessen zu begegnen, bedarf es einer gezielten Schulung sächsischer Erzieher bezüglich der Schaffung moderater Bewegungsangebote in Kindertagesstätten. Erlebnissport ist im besonderen Maße dazu geeignet Bewegungsideen spielerisch zu vermitteln und stellt somit eine geeignete Methode für die Umsetzung im Rahmen der MoKiS-Studie entwickelten Zielstellungen dar.

2.3. Ergebnisse der Brettschneider-Studie bezüglich der Chancen und Grenzen von ‚Jugendarbeit im Sportverein‘ für die Persönlichkeitsentwicklung junger Menschen

Von 1998 bis 2000 untersuchten Mitarbeiter der Universität Paderborn unter Leitung des Sportwissenschaftlers Prof. Dr. Wolf-Dieter Brettschneider die Jugendarbeit in Sportvereinen Nordrhein-Westfalens (NRW).

Ziel der Studie war die Überprüfung der von Staat und Politik häufig unterstellten Nützlichkeit der Sportvereine für das Gemeinwohl durch die Förderung gerade junger Mitglieder. Die Darstellung der Potenziale des organisierten Sports für die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen stand im Zentrum der Erhebung. Hierfür wurden Schüler unterschiedlicher Bildungswege im Alter von 12 bis 16 Jahren an insgesamt 40 Schulen in NRW befragt (vgl. Brettschneider, Kleine, Brandl-Bredenbeck / Zsfg⁴. 2002, S. 1).

⁴ Zusammenfassung der Brettschneider-Studie durch den LSB Sachsen siehe Anhang

Es hat sich herausgestellt, dass der Sportverein das meistfrequentierte Jugend-sportangebot bei Schülern ist. Beim Datenabgleich mit der Shell-Studie wurde zudem ein stetiger Ausbau des Organisationsgrades festgestellt.

Über 60 Prozent der Zwölfjährigen und rund 40 Prozent aller Achtzehnjährigen sind in Sportvereinen aktiv. Achtzehnjährige Mitglieder bleiben durchschnittlich neun Jahre aktiv im Sportverein und verleben dort ca. fünf Stunden Freizeit pro Woche. Die Studie kommt zu dem Fazit, dass der Verein hohes Integrationspotenzial birgt (vgl. ebd., S. 1).

Laut der Studie profitieren Jugendliche unterschiedlich von ihrem Engagement im Vereinssport. *„Mädchen entdecken den Sport als Quelle des Selbstwertgefühls im Entwicklungsverlauf eher als Jungen; letztere profitieren länger“* (ebd.).

Vereinsaktive Jugendliche sind laut den Erhebungen weniger häufig von belastungsbedingten psychosomatischen Beschwerden wie Kopfschmerzen oder Schlafstörungen in ihrem Entwicklungsverlauf betroffen als ihre nicht im Verein organisierte Altersgenossen.

Die Ergebnisse der Brettschneider-Studie zum jugendlichen Problemverhalten bilden beim Konsum von Alkohol keine Unterschiede zwischen vereinsaktiven und -inaktiven Jugendlichen festgestellt ab. Der Zigarettenkonsum ist im direkten Vergleich bei Vereinssportlern jedoch wesentlich niedriger als bei vereinssportlich distanzierten Gleichaltrigen. Ursache ist die Angst vor Leistungsverlust beim Sport durch Nikotin. Bei der Einnahme illegaler Drogen lassen sich zwischen vereinsaktiven und -inaktiven Jugendlichen keinerlei Unterschiede ausmachen.

Die Neigung zur Delinquenz ist im Kindesalter bei der Gruppe der Vereinsaktiven zunächst etwas geringer. Jedoch hebt sich dieser Unterschied im Verlauf der Jugendphase wieder auf (vgl. ebd., S.2).

„Fazit: Der Sportverein wird in seinen Leistungen und seiner Leistungsfähigkeit für die Entwicklung der psychosozialen Gesundheit überschätzt“ (ebd., 2002, S.2).

Es wird im Allgemeinen auf eine Relativierung allzu hoffnungsfroher Annahmen bezüglich der positiven Wirkungen des Vereinssports auf die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen gerade im Bezug auf Drogenkonsum und Delinquenz plädiert.

Jedoch wird dem Sportverein sein Potenzial im Sinne einer ganzheitlichen Förderung der Kinder und Jugendlichen nicht abgesprochen, sondern angeregt, den Fokus der Vereinsarbeit vermehrt auf persönlichkeitsbildende Aspekte zu richten:

„Der Sportverein stellt ein Feld dar, in dem Jugendliche vielfältige Erfahrungen machen können, die für ihre Entwicklung bedeutsam sind. Deshalb sollte die Jugendarbeit des Sportvereins weiterhin auf die beiden Säulen setzen: die Förderung des Sportmanagements und die Unterstützung jugendlicher Entwicklung“ (ebd., S.2).

Es bedarf einer geeigneten Inszenierung des Sports im Zusammenhang mit ausreichenden Kompetenzen und Ressourcen der Übungsleiter gefordert.

Gleichzeitig wird davor gewarnt, dem Sportverein bei Versagen der elterlichen und schulischen Sozialisation eine „Fallschirmfunktion“ im Sinne intensiver pädagogischer Intervention zuzuschreiben. Jugendarbeit im Sport könne die gesellschaftlichen Defizite nicht hinreichend ausgleichen.

Es wird abschließend folgende Empfehlung an den organisierten Sport formuliert:

„Er kann sich seines pädagogischen und sozialen Potenzials durchaus sicher sein. Bei der Erschließung dieses Potenzials ist mehr Realitätssinn und Bescheidenheit an den Tag zu legen. Anzuraten ist eine Hinwendung zur Qualitätssicherung und damit verbunden zu verstärkter Evaluation. Wenn es gelänge, eine neue Debatte um Profilbildung und Neuorientierung der Sportvereine zu eröffnen, hätte diese Studie mit ihren Befunden eine wichtige Aufgabe erfüllt“ (ebd.).

Somit ist durch die Studie ein hohes Integrationspotenzial des Sportvereines bestätigt. Die Bedeutung des Sports für das Selbstwertgefühl der heranwachsenden Kinder und Jugendlichen wurde betont. Jedoch gilt es im Bereich der persönlichkeitsbildenden Aspekte bei den anleitenden Akteuren zukünftig verstärkt auf ausreichende Kompetenzen und Ressourcen zu achten.

Durch genaue Zielgruppenanalysen in Verbindung mit Zwischen- und Abschlussreflexionen in den verschiedenen Phasen der pädagogischen Arbeit kann meiner Auffassung nach ein Schritt in Richtung Qualitätssicherung getan werden.

Zudem brauchen Übungsleiter ausreichend Fort- und Weiterbildung sowohl im fachsportlichen als auch im pädagogischen Bereich.

Um den genannten Ansprüchen im Sinne ganzheitlicher Jugendarbeit im Sportverein gerecht zu werden, eignet sich Erlebnissport im besonderen Maße. Es bedarf allerdings einer Neujustierung wenn es um die Wichtung von Leistungsorientierung und Persönlich-

keitsentwicklung im Sport geht. Diesbezüglich bietet Breitensport nach meiner Einschätzung bislang die höchste Affinität zu erlebnissportlicher Methodik.

3. Geeignete Rahmen für die Umsetzung von erlebnissportlicher Konzepte

Ich werde mich im folgenden Abschnitt auf die zuvor im Rahmen der Studien zur psychomotorischen Entwicklung von Kindern und Jugendlichen (siehe Kap. 2) angesprochenen Felder Schule, Verein und Jugendsozialarbeit beschränken. Ebenso wären die Bereiche Alten- und Behindertensport denkbar, jedoch gehören diese Einsatzgebiete nicht zum potenziellen Haupteinsatzgebiet erlebnissportlicher Aktionen. Des Weiteren können die methodischen Herangehensweisen (Vier-Phasen-Modell) sowie die verschiedenen Bezüge mit leichten Modifikationen gleichermaßen in den an dieser Stelle vernachlässigten Bereichen angewandt werden.

3.1. Schule als Handlungsfeld für Erlebnissport

„Erleben ist eine Kunst. Vielleicht habe ich in der Schule ein wenig von dieser Kunst gelernt. Zum Erleben bereit war ich, als ich in den Dienst der Schule eintrat, ich fühlte bald die Schule als eine Schicksalsgewalt über mir, die in mein persönliches Leben gestaltgebend, stimmunggebend, entscheidend eingriff.

Ich hätte viel mehr erleben können, wenn die deutsche Schule nicht so sehr - Anstalt wäre, wenn sie sich zu einem Lebenskreis gestaltet hätte, reich an mannigfaltigem Leben, an einem Leben, das auch dem unlebendigsten Lehrer zum Erleben zwänge“ (Gaudig 1923, S. 2 in Böhnke 2010, S. 64).

Es besteht kein Zweifel daran, dass sich das Schulsystem von 1923 bis heute zum Positiven geändert hat. Es kann jedoch auch nicht bezweifelt werden, dass die „Sitzlern-Institution“ Schule längst nicht am Ende ihrer Entwicklung bezüglich der Schaffung eines positiven, kindgerechten und ganzheitlichen Lernklimas ist. Welche Bedeutung ganzheitliches Lernen und vor allem handlungsorientiertes sowie soziales Lernen für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen hat, kann an dieser Stelle nicht umfassend erörtert werden. Ein derartiger Exkurs in beispielsweise die Neurobiologie oder phänomenologische Sozialforschung bzw. Soziologie würde die Zielstellung dieser Arbeit verfehlen und änderte zudem nichts am eigentlichen Fakt: Schule als Lern- und Sozialisationsinstanz greift zu wenig auf die Potenziale erfahrungsorientierter Lernansätze zurück. Körper und Geist werden bei der Vermittlung der Lehrinhalte nur partiell als Einheit wahrgenommen.

Die Richtlinien und Lehrpläne der verschiedenen Länder stellen die Basis für die Lehrpraxis der jeweiligen Schulformen und –stufen dar. Ich beziehe mich im Folgenden erneut auf die Regularien des Schulsports in NRW, da diese als richtungsweisend angesehen werden können. Sport ist in diesem Zusammenhang ein eigenständiges Lern- und Erfahrungsfeld. Der Sportunterricht erhält seine feste Stellung im Schulsystem durch den Anspruch einer pädagogisch orientierten Förderung des Körpers durch Bewegung im Rahmen ganzheitlicher Erziehung der Schüler. Diesbezüglich soll Schulsport folgenden Ansprüchen gerecht werden (vgl. Böhnke 2010, S.64):

- Wahrnehmungsfähigkeit verbessern und Bewegungserfahrungen erweitern
- sich körperlich ausdrücken und Bewegungen gestalten lehren
- ermöglichen etwas zu wagen und Verantwortung zu lernen
- Anreize zu Kooperation und Verständigung bieten
- Gesundheitsförderung und Entwicklung von Gesundheitsbewusstsein.

„Gerade in Bezug zu diesen Aufgaben des Schulsports besitzt Abenteuer- und Erlebnissport hervorragende Möglichkeiten, die einzelnen Felder miteinander zu verbinden und das geforderte ganzheitliche Lernen zu ermöglichen“ (ebd., S.65).

Die Sportrichtlinien in NRW beschreiben das Potenzial erlebnissportlicher Aktionen folgendermaßen:

Die Schüler lernen „einen zunehmend bewussten und umsichtigen Umgang mit Wagnissen, was auch den Mut zum Nein-Sagen einschließt. Auf diese Weise entwickeln sie die pädagogisch wünschenswerte Befähigung zur realistischen Einschätzung der eigenen Fähigkeiten und Grenzen. Sie können so ihr Selbstwertgefühl steigern und Ich-Identität gewinnen und sich auch kritisch mit der Qualität vorgefertigter, oft kommerziell ausgerichteter Angebote auseinandersetzen“ (ebd.).

Der derzeitig betriebene Schulsport kann im Allgemeinen in zwei Bereiche unterteilt werden: einerseits in den Schulsportunterricht und andererseits in den außerunterrichtlichen Sport (z.B. Schulsportgemeinschaften, Fördersport, Sportfeste usw.) In jedem dieser Bereiche wird an den obigen pädagogischen Zielen und Richtlinien festgehalten.

Jedoch müssen die durch erlebnissportliche Aktionen erbrachten Leistungen im Rahmen des Schulsports auch benotet werden. Hierbei ist es wichtig hervorzuheben, dass bei der Notenvergabe dem sozialen Lernen die gleiche Wichtung zu-

kommen soll, wie dem durch die Lehrkräfte oftmals stärker fokussierten Leistungsaspekt. Ebenfalls sollen im Schulsport Fertigkeiten und Fähigkeiten gleichermaßen geprüft werden. Bei Letzterem wird zwischen sportmotorischen und psychosozialen Fähigkeiten unterschieden. Zu den psychosozialen Fähigkeiten können schließlich „Hilfe geben und annehmen“, „Respekt gegenüber Anderen“, oder „vertrauen können“ gezählt werden.

Dies stellt die Lehrer vor die Problematik der Notenvergabe, denn es ist nicht klar nach welchen Kriterien psychosoziales Verhalten bzw. soziales Lernen zu bewerten ist. Das „objektivste“ Mittel ist derzeit eine angemessene Zielgruppenanalyse bezüglich der mittels Interaktion zu bewältigenden Situation.

Erlebnissport soll jedoch keinesfalls die traditionellen Leistungsanforderungen an Kinder und Jugendliche durch bewährte Übungen und Sportarten ersetzen. Vielmehr geht es um die Schaffung eines Angebotes, welches unterstützend (z.B. Gleichgewichtsschulung durch niedere Seilaufbauten) bezüglich der Ausprägung von Fertigkeiten in konventionellen Disziplinen (z.B. Turnen am Schwebebalken) eingesetzt werden kann.

Letztlich kann Erlebnissport in vier Bereichen der Schule eingesetzt werden:

Im Schulsportunterricht als Teil von Sportstunden (z.B. Aufwärmphase oder Abschlussübung), als eigenständige Unterrichtseinheiten (z.B. aller zwei Wochen Übungen der nächsten Phase des Vier-Phasen-Modells), im außerunterrichtlichen Schulsport in Form von Projekten und schließlich als Teil bzw. Kernschwerpunkt von Schulsportfesten. Gehalt und das Anspruch der Übungen hängen dabei entscheidend von der Kontinuität der Gruppe sowie der ermöglichten zeitlichen Rahmenbedingungen ab. Den anleitenden Akteuren sind bei der Umsetzung erlebnissportlicher Aktionen diesbezüglich keinerlei Grenzen gesetzt, solange sie im Sinne der erlebnissportlichen Kernkonzeption handeln. Wesentlich sind hierfür Zielgruppenanalyse, Sicherheitsaspekte, angemessene Anwendung des Vier-Phasen-Modells sowie Kompetenzen und Ressourcen der anleitenden Person(en) in fachsportlichen und pädagogischen Belangen (ebd., S. 65f.).

3.2. Erlebnissport im Verein

Die Bereiche Vereinslehrgang und tägliche Vereinspraxis spielen bei der folgenden Betrachtung eine wesentliche Rolle, da sie die Haupteinsatzgebiete erlebnissportlicher Aktionen in Vereinen darstellen.

Bei der Umsetzung von Lehrgängen spielt es für die Anwendung erlebnissportlicher Aktionen zunächst keine Rolle, um welche Form von Lehrgang oder Fortbildung es sich handelt (Übungsleiterausbildung, Lizenzverlängerung usw.).

Vereinsübergreifende Lehrgänge haben die besondere Eigenschaft, dass sich die Teilnehmer in den meisten Fällen nicht kennen und somit keine soziale Beziehung zu einander haben. Die soziologischen und psychologischen Ausgangsvariablen der Gruppenmitglieder sind für den Übungsleiter kaum bzw. nicht einzuschätzen. Zudem können Zielsetzung, Habitus, Motivation und soziale Klassenzugehörigkeit der Teilnehmer sehr unterschiedlich ausfallen.

Der leitende Akteur muss also zunächst eine Möglichkeit der Interaktion schaffen, bei welcher sich die Teilnehmer auf einander einlassen und einstellen können. Dies macht die Anwendung des Vier-Phasen-Modells (siehe Kap.1.3.) nahezu unerlässlich.

Es bedarf in Phase Eins einer Vorbereitung der Gruppe bezüglich der Bereitschaft, sich auf neue und Unbekannte Situationen einzulassen. Die Lehrgangsleitung erhält hierbei erste Einblicke in die Ausgangsvariablen hinsichtlich der Gruppenzusammensetzung.

Diese Erkenntnisse sind ausschlaggebend für die Auswahl der kooperativen Herausforderungssituation(en) der zweiten Phase, denn die möglichen Lösungsansätze und Gefahren sollen von der Gruppe mit geringster Intervention von außen erkannt werden.

Die Vertiefung der in Phase Zwei gewonnenen Erkenntnisse sowie Lösungs- und Bewegungsstrategien stellt die selbständige Konstruktion einer Herausforderungssituation in Phase drei dar.

Eigenständige Planung, Durchführung sowie anschließende Analyse größer angelegter Projekte unter Verwendung der bisher erworbenen Fähig- und Fertigkeiten beschreibt die Anforderung an die Gruppe in Phase Vier.

Im Gegensatz zu erlebnissportlichen Lehrgängen ist die Gruppenzusammensetzung während der täglichen Vereinspraxis eher beständig. In der Regel kennen sich die einzelnen Gruppenmitglieder und der Übungsleiter bereits einen längeren Zeitraum und es konnten Beziehungen sozialer Art entstehen. Es ist vor diesem Hintergrund unnötig die Phaseneinteilung im Erlebnissport strikt einzuhalten. Sie kann in diesem Fall bei der Einführung erlebnissportlicher Aktionen als Leitfaden dienen, ist jedoch mehr Anhaltspunkt oder Richtlinie als striktes Ablaufmodell. Somit wird die Planung der Übungseinheiten enorm vereinfacht.

Erlebnissport kann in diesem Kontext sowohl als Teil einer Trainingseinheit oder als Inhalt einer Trainingsreihe bzw. des gesamten Trainings in den Vereinsalltag eingebunden werden.

Gerade bei der Entwicklung sportmotorischer Techniken bieten erlebnissportliche Elemente ein enormes Potenzial. Kraft, Geschicklichkeit sowie Schnelligkeit stellen Grundqualifikationen für nahezu jede Sportart dar und können gerade im Kinder und Jugendalter durch Erlebnissport spielerisch vermittelt und ausgebaut werden. Ein abwechslungsreicher Trainingsalltag kann Neugier und Bewegungsdrang gleichermaßen befriedigen und einen Motivationsschub der Übenden bewirken (vgl. ebd., S. 73ff.).

3.3. Jugendsozialarbeit als Feld erlebnissportlicher Praxis

In unserer sich zunehmend differenzierenden und individualisierenden Gesellschaft wird die Erlernung diverser Techniken für eine gelingende Alltagsbewältigung unverzichtbar, gleichzeitig jedoch zunehmend schwieriger. Hierzu gehört z.B. die Distanzierung von Affekten und der Versuch überlegten Handelns. Jedoch gibt es soziale Milieus, denen Bevölkerungsgruppen zugehören, welche ihren Alltag nicht durch Distanzierung beschreiten. Der Körper wird in Kombination mit geringer Frustrationstoleranz häufig als Durchsetzungsmittel verwandt. Gegenwartsbezogenheit löst vorausschauendes Denken ab und bietet somit wenig Nährboden für die Entwicklung von Planungsbereitschaft usw. Die daraus resultierenden (im Allgemeinen negativ bewerteten) Charaktereigenschaften haben in der jeweiligen Lebenswelt des Jugendlichen einen hohen Stellenwert, werden gesellschaftlich jedoch häufig sanktioniert.

Erlebnissport bietet die Möglichkeit junge Menschen zu erreichen, welche mangels Distanzierung von gesellschaftlich negativ gewerteten Wesenseigenschaften nur erschwert Teilhabe am öffentlichen Leben wahrnehmen können bzw. wollen. Gerade im Rahmen von Jugendsozialarbeit besteht die Chance Jugendliche anzusprechen, die sich aufgrund mangelnder sportlicher Leistungsfähigkeit oder disziplinarer Auffälligkeiten von Sportvereinen u.ä. Organisationen distanzieren.

Erlebnissport bietet diesen Jugendlichen die Möglichkeit der körperbetonten Raumeroberung, befriedigt das Bedürfnis nach Spannung und koppelt die gemachten Erfahrungen an gesellschaftlich geforderte Persönlichkeitsmerkmale.

Wie bereits erwähnt, belegen wissenschaftliche Studien, dass 80% aller Diebstähle von Jugendlichen nicht aus ökonomischer Notwendigkeit heraus begangen werden, sondern aus Abenteuerlust und Langeweile in der Freizeit. Erlebnissport bietet Pädagogen die Möglichkeit dem jugendlichen Drang nach Nervenkitzel mittels ansprechender sportlicher Aktionen und durchdrungen mit gesellschaftlich positiv besetzten Lösungsmechanismen zu begegnen (vgl. ebd., S. 76f.).

„Da das Bedürfnis nach Abenteuern und Erlebnissen ein immanentes Bedürfnis ist, bietet sich gerade hier die Möglichkeit diese (Problem)Jugendlichen durch Abenteuer- und Erlebnissport zu erreichen. Bieten wir nicht diese Alternativen an, so tun es andere, wie z.B. rechtsradikale Organisationen, die die Jugendlichen oft mit Abenteuern und Erlebnissen locken“ (ebd., S. 77).

Die Vermittlung gesellschaftlich anerkannter Handlungsmechanismen in Kombination mit einer Erhöhung der Freizeit- und Lebenskompetenzen bei delinquenten Jugendlichen kann folglich bis zu einem bestimmten Grad durch erlebnissportliche Aktionen gefördert werden (vgl. ebd.).

Die Erreichung der oben genannten Ziele wird in vielen Jugendzentren durch Tagesaktionen versucht. Erlebnissport bietet hier die Möglichkeit komplexe Aktionen anzubieten, die langfristigen Charakter haben können. So kann eine Aktion beispielsweise am Freitagabend von Jugendlichen beim gemeinsamen Essen geplant und am Sonnabend durchgeführt werden. Der (Miss)Erfolg kann unmittelbar erfahren und in einem Auswertungsgespräch thematisiert werden. Zur Erhöhung der Komplexität können eine oder mehrere Aktionen jeweils abends geplant werden. Regelmäßiges Treffen bedeutet in diesem Zusammenhang die Einhaltung selbst auferlegter Termine zugunsten der Gruppe. Andererseits muss zielstrebig

geplant und mit den entsprechenden (Zwischen)Ergebnissen konstruktiv umgegangen werden. Der Erfolg einer gelungenen Aktion wird direkt spürbar und schafft neue Motivation für Folgeprojekte. Durch den hohen Aufforderungscharakter erlebnissportlicher Aktionen (z.B. Schluchtenüberquerung mittels selbst installierter an Seilfahre⁵) können Jugendliche über einen großen Zeitraum begeistert und gefördert werden.

Einen weiteren Einsatzbereich für Erlebnissport stellen Stadteilfeste dar. erlebnissportliche Elemente bieten gerade für junge Besucher einen hohen Aufforderungscharakter und haben somit für Jugendfreizeiteinrichtung einen speziellen Wert. Jedoch haben wir im Rahmen von Festen etc. weder Kenntnis über die psychischen, sozialen oder physischen Ausprägungen der Teilnehmer und können somit nur kommerzielle Erfahrungen durch massive Anleitung ermöglichen.

Des Weiteren ist der pädagogische Charakter einer derartigen Event-Aktion nicht klar einzuschätzen. Es wird also etwas getan, was eigentlich nicht der erlebnissportlichen Idee entspricht. Ebenfalls kann bei derartigen Veranstaltungen nur ein Ausschnitt des (Abenteuer- und) Erlebnissports zur Schau gestellt werden, wodurch ein falsches Bild bezüglich der eigentlichen pädagogischen Intention entstehen kann. Wenn diese Faktoren bedacht sind, ist es jedoch möglich mittels erlebnissportlicher Aktionen Jugendliche auf das ggf. bestehende Erlebnissportangebot in einer Jugendfreizeiteinrichtung aufmerksam zu machen (vgl. ebd., S. 79).

4. Die mögliche Vermittlung erlebnissportlicher Anleitungskompetenzen durch den Landessportbund Sachsen

Der Aus- und Fortbildungskatalog des Landessportbundes Sachsen (LSB Sachsen) / Sportjugend Sachsen umfasst ein breites Spektrum an Fort- und Weiterbildungsangeboten, welche sich vorwiegend an vereinsorganisierte Personen ab einem Alter von 14 Jahren richten.

⁵ Eine Seilfahre besteht aus zwei mittels Flaschenzugmethode an zwei Bäumen gespannten Statikseilen und einem Seilschlitten aus Seilrollen. Der Teilnehmer wird mittels einem Klettergurt am Seilschlitten fixiert und überquert rutschend eine Schlucht oder einen Fluss)

Die verschiedenen Lehrgänge sind kostenpflichtig, werden jedoch für aktive Vereinsmitglieder vergünstigt angeboten. Aus der Verknüpfung verschiedener Fortbildungsangebote ergeben sich bausteinartige Ausbildungsmodule. Diese können durch Kombination zum Erwerb der Jugendleiter-, Vereinsmanager- oder Übungsleiterlizenz(en) führen. Zugangsvoraussetzung für einen derartigen Lizenzerwerb ist stets die ordentliche Mitgliedschaft in einem Sportverein des organisierten Sports. Hier eine grobe Darstellung des eben beschriebenen Ausbildungsschemas:

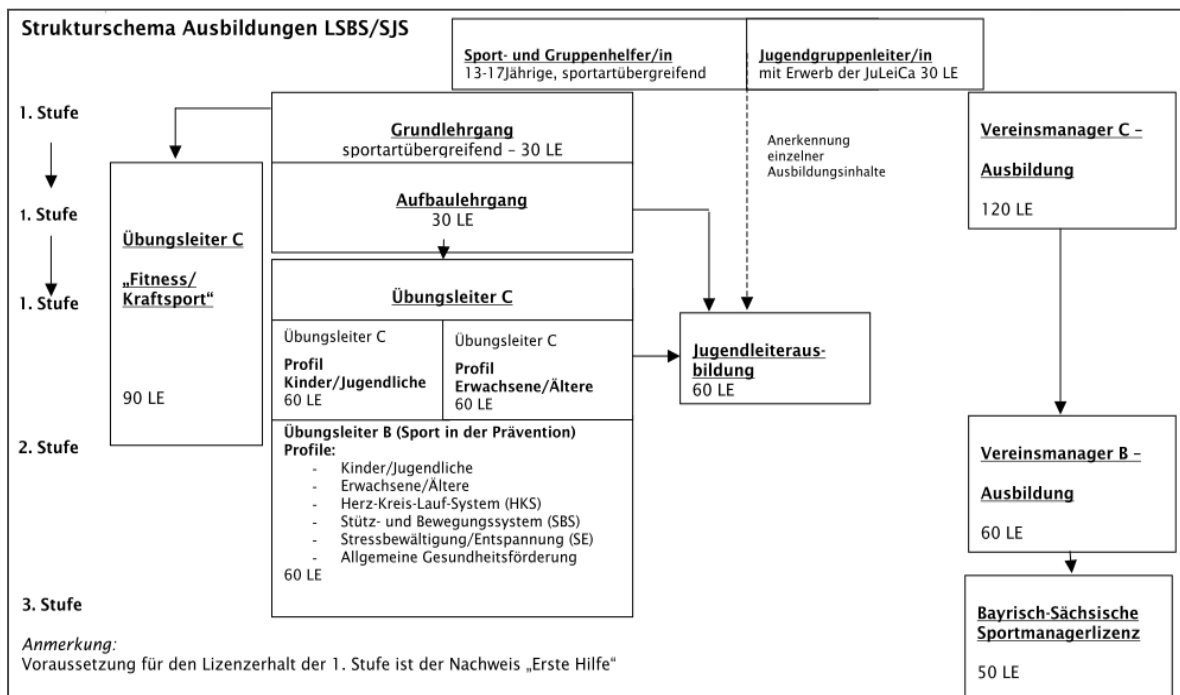


Abb. 8: Strukturschema der Ausbildungen des Landessportbundes Sachsen / Sportjugend Sachsen

Im Folgenden werden die verschiedenen Vorstufenqualifikationen und Lizenzstufen grob beschrieben um anschließend auf die Möglichkeit der Einbindung erlebnissportlicher Fortbildungselemente am Beispiel des sportartübergreifenden „Übungsleiter C“ mit dem Profil „Kinder/Jugendliche“ zu überprüfen.

Die Ausbildung zum Sport- und Gruppenhelfer kann ab einem Alter von 17 Jahren durch erfolgreiches Absolvieren des für den Übungsleiter C notwendigen „sportartübergreifenden Grundlehrgang“ erfolgen.

Der Sport- und Gruppenhelfer soll durch die Ausbildung befähigt werden, Kinder und Jugendliche im Rahmen von Vereinsarbeit anzuleiten sowie deren Interessenvertretung wahrzunehmen. Hierfür werden Kenntnisse der allgemeinen Ju-

gendarbeit sowie der Gestaltung verschiedener sportlicher Angebote vermittelt. Zielgruppe des Ausbildungsganges stellen 14- bis 17-Jährige Jugendliche dar, die entweder bereits beim Gestalten der Trainingseinheiten im Sportverein mithelfen oder Aufgaben dieser Art zukünftig übernehmen wollen.

Die Ausbildung zum „Jugendgruppenleiter“ geht mit dem Erwerb der „Jugendleiter/-in-Card“ einher, welche seit 01.01.1999 eine Voraussetzung für Betreuertätigkeiten bei freien Trägern der Jugendhilfe darstellt.

Die Teilnehmer werden im Rahmen der Ausbildung für eine zeitgemäße Gestaltung offener Angebote in der Kinder- und Jugendarbeit qualifiziert. Kern ist u.a. die Befähigung zu einer kompetenten Fürsorgepflichtübernahme. Das Angebot richtet sich an ehrenamtliche und hauptamtliche Vereinsmitarbeiter sowie Studenten aus sozialpädagogischen Studiengängen (vgl. LSB Sachsen 2010, S. 9f.).

Im Rahmen der Vorstufenausbildungen zum „Sport- und Gruppenhelfer“ sowie „Jugendgruppenleiter“ würde ich mich von einer Theorievermittlung des erlebnissportlichen Feldes aus zweierlei Gründen distanzieren:

Ein wesentlicher Faktor ist der zeitliche Rahmen der Ausbildung von dreißig Lehrseinheiten. Der zweite Faktor ist die Fülle an zu vermittelnden Themen z.B. im rechtlichen, methodischen oder entwicklungspsychologischen Bereich.

Die Ausbildungen zum Vereinsmanager sowie Übungsleiter C mit Profil „Fitness- und Kraftsport“ stellen gesonderte Qualifikationsstränge dar, welche für die Betrachtungen im Rahmen dieser Arbeit nicht von Belang sind.

Im Verlauf der Ausbildung zum sportartübergreifenden „Übungsleiter C“ mit dem Profil „Kinder/Jugendliche“ müssen im Vorfeld verschiedene Vorstufenqualifikationen durchlaufen werden. Zum besseren Verständnis ist hier der für diese Betrachtung wesentliche Ausbildungsablauf dem obigen Strukturschema entnommen:

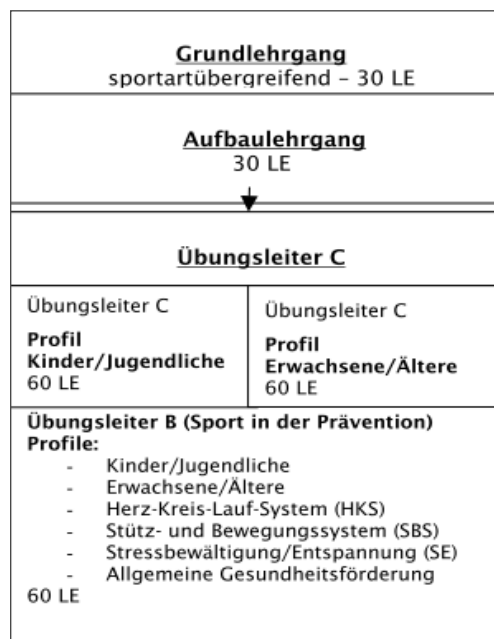


Abb. 9: Ausbildungsablaufmodell Übungsleiterlizenz des LSB Sachsen

Wie auf der schematischen Darstellung zu erkennen ist, gelten die Vorstufenqualifikationen „sportartübergreifender Grundlehrgang“ und „sportartübergreifender Aufbaulehrgang“ als Voraussetzung für den Beginn der profilgebundenen Vertiefung „Kinder / Jugendliche“.

Im Rahmen der Übungsleiterausbildung bildet der „sportartübergreifende Grundlehrgang“ den sportbezogenen Basisbaustein. Es werden innerhalb dieser Modulinheit rechtliche Grundlagen des Vereinssports, Trainingslehre, Sport ohne Doping, Sportbiologie, Sport und Umwelt sowie pädagogische Führung von Übungs-/Trainingsgruppen vermittelt.

Der „sportartübergreifende Aufbaulehrgang“ baut auf dem innerhalb des Basislehrgangs erworbenen Wissen auf und stellt Bezüge zur öffentlichen Sportverwaltung her. Neben Aufbau- und Ablauforganisation des organisierten Sports wird ebenso zielorientierte Gesundheits- und Leistungsförderung durch Freude an körperlicher Bewegung thematisiert.

Nach dem Erwerb der Basiskompetenzen durch die eben beschriebenen modularisierten Lehrgänge folgt die fachsportliche Vertiefung. Diese stellt das spätere Kompetenzprofil des Übungsleiters dar. Derzeitig kann beim LSB Sachsen diesbezüglich zwischen der Vertiefung „Kinder / Jugendliche“ und „Erwachsene / Ältere“ gewählt werden. Zweifelsohne eignet sich Erlebnissport auch für erwachsene und äl-

tere Menschen, jedoch steht die psychomotorische Entwicklungsförderung von Kindern und Jugendlichen im Fokus dieser Arbeit, weshalb ich mich im Folgenden auf die konzeptionellen Inhalte des Profils „Kinder / Jugendliche“ beziehen werde (vgl. ebd., S. 11).

Der Landessportbund beschreibt die im Rahmen der Vertiefung zu erwerbenden Kompetenzen im genannten Bereich folgendermaßen:

„Den Übungsleitern Breitensport mit dem Profil Kinder und Jugendliche werden insbesondere Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten vermittelt, die sich an den Bewegungs- und Spielbedürfnissen sowie an den Bewegungserfahrungen der Kinder und Jugendlichen orientieren. Sie werden befähigt, zeitgemäße pädagogische und didaktisch-methodische Erkenntnisse der Bewegungserziehung und Sozialpädagogik alters- und sachgerecht umzusetzen ausgehend von den breitgefächerten Bewegungs- und Spielbedürfnissen der Kinder und Jugendlichen Angebote so zu gestalten, dass sie vielfältige Bewegungserfahrungen und –erlebnisse ermöglichen [...] um Kindern und Jugendlichen beim Aufbau einer stabilen harmonischen Persönlichkeit zu unterstützen“ (ebd., S. 12).

Diese Definition entspricht in sehr vielen Zügen dem, was Studien über psychomotorische Entwicklung von Kindern und Jugendlichen (siehe Kap. 2.) hinsichtlich des pädagogischen Vorgehens von Lehrern, Erziehern, Pädagogen u.a. fordern. Zudem lassen speziell die Zielgruppenorientierung bezüglich der spielerischen Bewegungserfahrung sowie der Erlebnisfokus in Verbindung mit der Nutzung sozialpädagogischer Erkenntnisse erlebnissportliche Aktionen im vollen Umfang zu. Ebenso schließt keine der an die Ausbildung gestellten Ansprüche Erlebnissport als Methode zur Umsetzung der formulierten Ziele aus.

Derzeitig erfolgt die Vermittlung der oben genannten Inhalte für das Übungsleiterprofil „Kinder / Jugendliche“ in einem dreiteiligen modulartigen Bausteinsystem. Jedes Modul ist in einen jeweils zweitägigen Teil A und Teil B untergliedert.

Der erste Teil dieser aufeinander aufbauenden Lehrgänge trägt den Titel „Gestaltungsgrundlagen für den Sport mit Kindern und Jugendlichen“. Es geht im Rahmen dieses viertägigen Lehrganges neben der Klärung von Grundbegriffen wie Entwicklung, Sozialisation, Lernen usw. sowie rechtlicher Vertiefung bezüglich Sexualstrafrecht und Kindeswohlgefährdung gleichsam um die Praxis einer abwechslungsreichen Bewegungserziehung. Vielseitiger Einsatz von Sport- und Alltagsgegenständen zum Bau von Parcours und Bewegungslandschaften stehen neben

Staffelspielen und der Inszenierung von Zeiten der Entspannung ebenfalls im Zentrum des Lehrganges (vgl. ebd., S. 12).

Gerade im Bereich der praktischen Umsetzung von Bewegungsangeboten lässt sich erneut eine hohe Affinität zu erlebnissportlicher Praxis feststellen.

Beim zweiten Teil der Vertiefungsausbildung geht es um „Bewegung, Spiel und Sport im Vor- und Grundschulalter“. Spiele mit Alltagsmaterialien werden gleichsam mit methodischen Grundlagen zum Spiel- und Lernverhalten von Kindern sowie an den Fähigkeiten von Kindern orientierten Übungsformen wie Sinneserfahrung, Körperwahrnehmung, spielerische Haltungsförderung Bewegungsgeschichten, Fußgymnastik und Rückenfitness vermittelt.

Es ergeben sich aufgrund der Wahrnehmungs- und Erlebnisorientierung bezüglich der Übungsformen auch im Rahmen dieses Moduls mannigfaltige Möglichkeiten der Vermittlung erlebnissportlicher Anleitungskompetenzen.

Der letzte Teil der Vertiefungsausbildung behandelt die „sportliche und außersportliche Kinder und Jugendarbeit“. Neben der praktischen Gestaltung des Vereinssports durch kooperative Interaktionsspiele, Rallyes, Geländespiele usw. werden auch Konfliktberatung, Gruppendynamik, Kommunikation und die Vernetzung der Instanzen Elternhaus, Kita und Schule thematisiert (vgl. ebd., S. 12f.).

Gerade für die gruppenbezogenen Ausbildungsinhalte würde sich die erlebnissportliche Kernidee der steten Reflexion in Kombination mit beispielsweise systemisch orientierten Auswertungsmethoden anbieten.

Folglich eignet sich die Übungsleiterausbildung potenziell für die Integration erlebnissportlicher Elemente. Das Vier-Phasenmodell (siehe Kap. 1.3.) könnte bei der Vermittlung der verschiedenartigen Lehrinhalte zur Anwendung kommen und die Praxisorientierung der Lehrgänge durch die breitenaktivierenden Eigenschaften der einzelnen Phasen erhöhen. Teilnehmerreflexion und ggf. der Rückgriff auf Methoden zur Interaktionsanalyse eignen sich ebenfalls über die Auswertung erlebnissportlicher Aktionen hinaus. Jedoch würde eine zu starke Akzentuierung der sportartübergreifenden Ausbildung in Richtung Erlebnissport den offenen Charakter bezüglich des angestrebten Kompetenzprofils einschränken.

Vor diesem Hintergrund findet die geplante Vermittlung erlebnissportlicher Anleitungskompetenzen im Rahmen der Ausbildungen der zweiten Lizenzstufe statt.

Wie in Abb. 8 dargestellt, baut die Übungsleiter B – Ausbildung auf der innerhalb der ersten Lizenzausbildungsstufe erworbenen Übungsleiter C – Lizenz auf. Die Ausbildung dieser zweiten Lizenzstufe trägt den Titel „Sport in der Prävention“ und ist modularisiert aufgebaut. Sie richtet sich somit an ehrenamtliche und hauptamtliche Vereinsmitarbeiter, Trainer, Betreuer und Übungsleiter der ersten Lizenzstufe.

Der Gesamtumfang der Module besteht aus jeweils 60 Lehreinheiten. Grundlage ist das Basismodul mit zwanzig Lehreinheiten und einem breiten Spektrum an thematischen Schwerpunkten. Modulinhalte sind Ziele, Aufgaben und Organisation des Sports in der Prävention, Gesundheitsverständnis, Motivation / Kommunikation, biologische und sportmedizinische Grundlagen aber auch die Gestaltung von Spiel- und Bewegungsangeboten zur Schulung von Ausdauer und Koordination sowie Kenntnisse der funktionellen Gymnastik (vgl. ebd., S. 16).

Im Anschluss an das eben beschriebene Basismodul bietet der LSB Sachsen sechs verschiedenartige Vertiefungsmodule im Bereich Prävention im Sport an: *„Kinder/Jugendliche, Erwachsene/Ältere, Herz-Kreislauf-System, Stütz- und Bewegungssystem; Stressbewältigung/Entspannung und allgemeine Gesundheitsförderung“* (ebd.).

Es wird beim Erwerb der zweiten Lizenzstufe zwischen zwei Arten von Lizenzen unterschieden:

„ein Basismodul + zwei Lehrgänge aus einem Profil = profilspezifische Lizenz

ein Basismodul + zwei Lehrgänge aus zwei Profilen = Lizenz ,allgemeine Gesundheitsförderung‘ (ebd.).

Für das Profil „Kinder/Jugendliche“ wurden im Jahr 2010 Lehrgänge mit Titeln wie „Aqua-Fitness für Kinder/Jugendliche“, „Modern Jazz Dance“, „Spieleworkshop“, „Rettungsschwimmerlehrgang - Silber“, „Workout (unter Berücksichtigung der Zielgruppe Jugendliche)“ oder „Pilates für Kinder“ usw. angeboten (ebd., S. 17ff).

Es wird deutlich, dass es sich bei den im Rahmen der jeweiligen Profile wählbaren Lehrgängen um thematisch-methodische Vertiefungen der bereits vorhandenen Grundkompetenz der Übungsleiter erster Lizenzstufe handelt.

Die Vermittlung erlebnissportlicher Theorie und Anleitungskompetenzen kann folglich problemlos in dem soeben dargestellten Angebotskatalog der zweiten Lizenzstufe integriert werden. Aufgrund der freiwilligen Wählbarkeit des Profilschwer-

punktes und der gewollten Offenheit des Lehrgangsangebotes existiert in diesem Rahmen kein Argument gegen eine zukünftige Installation eines erlebnissportlichen Lehrganges.

Aufgrund der Zielgruppenorientierung der Methode Erlebnissport bietet sich speziell das Profil „Kinder/Jugendliche“ der zweiten, spezialisierenden Lizenzstufe an. Es kann bei der Konzeption des Lehrganges durch die Lehrgangsberechtigung ab erster Lizenzstufe von sportlichen und pädagogischen Grundkenntnissen der Lehrgangsteilnehmer ausgegangen werden. Folglich ist es möglich, im Rahmen der 20 zur Verfügung stehenden Lehreinheiten ohne große Umschweife auf die Spezifika des Erlebnissports einzugehen. Dem Anspruch einer handlungsorientierten Lehrpraxis in Verbindung mit theoretischer Klärung komplexer sowohl fachsportlicher als auch gruppendynamischer Zusammenhänge sowie einer Teilnehmerorientierung bezüglich Rückfragen etc. kann dadurch entsprochen werden.

Zudem ist es möglich, dass nach erfolgter Evaluation des Lehrganges durch die Teilnehmer, an einer Optimierung der Vermittlungsmethodik zu arbeiten und ggf. theoretische Konzepte bzw. ausgewählter Elemente des Erlebnissports in andere Profile (z.B. Stressbewältigung/Entspannung, Stütz- und Bewegungssystem) der zweiten Lizenzstufe zu integrieren. Ebenfalls ist der Aufbau einer Übungsleiter B – Ausbildung mit Profil „Erlebnissport“ vorstellbar. Dieser Gedanke orientiert sich am Vorbild der Sportjugend NRW, welche eine derartige Ausbildung bereits anbietet.

5. Fazit

Es wird deutlich, dass Erlebnissport durchaus pädagogische Ziele verfolgt, welche für die Soziale Arbeit relevant sind.

Die gemeinsame Schnittmenge von Erlebnissport und dem angrenzenden Feld der Erlebnispädagogik bezüglich der handlungsleitenden Intention(en) ist genauso ausgeprägt, wie die Abwesenheit eines therapeutischen Arbeitsanspruches. Erlebnistherapeutische Settings beinhalten zunehmend erlebnissportliche Elemente, jedoch verfolgt das erlebnissportliche Feld von sich aus keinerlei therapeutische Zielstellungen.

Die Relevanz erlebnissportlicher Aktionen für die Soziale Arbeit wurde anhand verschiedener Studien zur psychomotorischen Entwicklung von Kindern und Jugendlichen aufgezeigt. Das Potenzial der Methode liegt vor allem im Bereich der

Verbesserung der gesundheitsbezogenen Lebensqualität sowie der Ressourcenförderung hinsichtlich lebensweltlicher Risiken und einer Steigerung der motorischen Leistungsfähigkeit von Kindern und Jugendlichen. Durch den ausgeprägten Aufforderungscharakter erlebnissportlicher Aktionen kann mittels positiver Bewegungserfahrungen eine bewegungsreiche Alltagsgestaltung im Kindes- und Jugendalter angeregt werden. Im Rahmen der Studien wurde auf die präventive Wirkung sozialer Trainingssettings ähnlich erlebnissportlicher Einheiten hingewiesen. durch die Einbindung in Kindergarten, Schule, Verein und Jugendsozialarbeit bezüglich der Tradierung negativer Entwicklungstendenzen bei Kindern und Jugendlichen in Deutschland hingewiesen.

Allerdings kann Erlebnissport lediglich einen Beitrag zur Verbesserung der Lebensqualität junger Menschen leisten, nicht jedoch die eigentlichen Probleme im Sinne einer (sozial-)pädagogischen Intervention oder Therapie bearbeiten.

Durch die Analyse potenzieller Anwendungsbereiche erlebnissportlicher Methodik wird deutlich, dass diese sich stets in möglichen Berufsfeldern Sozialer Arbeit wiederfinden. Dies ergibt sich aus der Vereinbarkeit erlebnissportlicher und sozialpädagogischer Zielstellungen in den jeweiligen Anwendungsgebieten. Hierdurch wird Erlebnissport als Methode für die Soziale Arbeit relevant und zukünftig durchaus diskussionswürdig.

Die Vermittlung erlebnissportlicher Anleitungskompetenzen stellt zudem einen sinnvollen Baustein der sportartübergreifenden Übungsleiterausbildung des LSB Sachsen dar. Des Weiteren ist die Etablierung eines erlebnissportlichen Übungsleiterprofils in der Ausbildungsstruktur des LSB Sachsen vorstellbar. Ungeachtet dessen sollte der Erwerb erlebnissportlicher Kompetenzen aufgrund seiner mannigfaltigen Einsatzmöglichkeiten im sozialen Bereich jedoch nicht nur Mitgliedern des organisierten Sports zugänglich sein. Eine Öffnung hinsichtlich der Vermittlung erlebnissportlicher Praktiken in Zusammenhang mit einer geeigneten Form der Qualitätsentwicklung und deren Sicherung durch die beteiligten Akteure ist wünschenswert.

Mit Hilfe der im Rahmen dieser Arbeit gewonnenen Erkenntnisse wurde ein Lehrgang mit dem Titel „Abenteuer- und Erlebnissport“ für die Arbeit mit der Zielgruppe

Kinder und Jugendliche konzipiert. Die Umsetzung erfolgt bereits in diesem Jahr durch den LSB Sachsen.

Letztlich bleibt es spannend, wie sich die verhältnismäßig junge Methode Erlebnissport zukünftig entwickelt und in welchem Maße die Soziale Arbeit davon profitieren wird.

Literaturverzeichnis

- Adler, Katrin; Senf, Gunar (2009): MoKiS – Studie. Motorische Leistungsfähigkeit sächsischer Kindergartenkinder. Sächsisches Staatsministerium für Soziales / Referat Presse- und Öffentlichkeitsarbeit (Hrsg.). Lößnitz-Druck GmbH: Radebeul.
- Bauer, Hans G. (1993): Erlebnis- und Abenteuerpädagogik. Eine Literaturstudie. 4. Auflage. Hampp Verlag: München.
- Böhnke, Jörg (2005): Arbeitshilfe Abenteuer/Erlebnissport. 4. Auflage. Sportjugend im LandesSportBund Nordrhein-Westfalen: Duisburg.
- Böhnke, Jörg (2010): Abenteuer- und Erlebnissport. Ein Handbuch für Schule, Verein und Jugendsozialarbeit. 2. Auflage. LIT Verlag: Berlin.
- Brettschneider, W. D.; Kleine, T.; Brandl-Bredenbeck, H. P. / Zusammenfassung Landessportbund Sachsen / Deutsche Sportjugend (2002): Jugendarbeit im Sportverein. <http://www.dsj.de/cgi-bin/showcontent.asp?ThemaID=179> verfügbar am 06.01.2011.
- Erhart, M.; Hölling, H.; Bettge, S.; Ravens-Sieberer, U.; Schlack, R. (2007): Der Kinder- und Jugendgesundheitsurvey (KiGGS): Risiken und Ressourcen für die psychische Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. Band 50, Heft 5/6, S. 800-809. Springer Medizin Verlag: Heidelberg.
- Gilsdorf, Rüdiger (2004): Von der Erlebnispädagogik zur Erlebnistherapie. Perspektiven erfahrungsorientierten Lernens auf der Grundlage systemischer und prozessdirektiver Ansätze. EHP Verlag: Bergisch Gladbach.
- Heckmair, Bernd; Michl, Werner (2008): Erleben und Lernen. Einführung in die Erlebnispädagogik. 6. Auflage. Ernst Reinhard Verlag: München.
- Keller, Josef A.; Novak, Felix (1979): Kleines pädagogisches Wörterbuch. Herder: Freiburg im Breisgau.
- Kurth, B.-M.; Schaffrath Rosario, A. (2007): Die Verbreitung von Übergewicht und Adipositas bei Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Ergebnisse des bundesweiten Kinder- und Jugendgesundheitsurveys. Band 50, Heft 5/6, S. 736-743. Springer Medizin Verlag: Heidelberg.
- Landessportbund Sachsen (2010): Aus- und Fortbildungsangebote 2010 des Landessportbundes Sachsen und der Sportjugend Sachsen.

- Michl, Werner (2009): Erlebnispädagogik. Ernst Reinhardt Verlag: München/Basel.
- Ravens-Sieber, U.; Ellert, U.; Erhart, M. (2007): Gesundheitsbezogene Lebensqualität von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Eine Normstichprobe für Deutschland aus dem Kinder- und Jugendgesundheitssurvey (KIGGS). Band 50, Heft 5/6, S. 810-818. Springer Medizin Verlag: Heidelberg.
- Schlack, R.; Hölling, H.; Kurth, B.-M.; Huss, M. (2007): Die Prävalenz der Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung (ADHS) bei Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Erste Ergebnisse aus dem Kinder- und Jugendgesundheitssurvey (KIGGS). Band 50, Heft 5/6, S. 827-835. Springer Medizin Verlag: Heidelberg.
- Schütz, Alfred; Luckmann, Thomas (2003): Strukturen der Lebenswelt. UVK Verlagsgesellschaft: Konstanz.
- Schulze, Gerhard (2005): Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart. 2.Auflage. Campus Verlag: Frankfurt / Main.

Abbildungsquellenverzeichnis

- Abb. 1: „Tschöke-Intention-Modell“
- Abb. 2: „Kernelemente der Erlebnispädagogik in Anlehnung an verschiedene Definitionsversuche“ in Gilsdorf, Rüdiger (2004): Von der Erlebnispädagogik zur Erlebnistherapie. Perspektiven erfahrungsorientierten Lernens auf der Grundlage systemischer und prozessdirektiver Ansätze. EHP Verlag: Bergisch Gladbach; S. 15.
- Abb. 3: „Entscheidungsinstrument“: GFE e.V. / Erlebnistage (2006): PG-Reader standortübergreifend, S. B-5.
- Abb. 4: „Sicherheitsbegriff“: GFE e.V. / Erlebnistage (2006): PG-Reader standortübergreifend, S.78.
- Abb. 5: „Lernzonenmodell“: GFE e.V. / Erlebnistage (2006): PG-Reader standortübergreifend, S.94.
- Abb. 6: „Spezifische Merkmale der Erlebnistherapie in Abgrenzung zur Erlebnispädagogik in Anlehnung an verschiedene Definitionsversuche“ in Gilsdorf, Rüdiger (2004): Von der Erlebnispädagogik zur Erlebnistherapie. Perspektiven

erfahrungsorientierten Lernens auf der Grundlage systemischer und prozessdirektiver Ansätze. EHP Verlag: Bergisch Gladbach, S. 20.

- Abb. 8: „Strukturschema der Ausbildungen des Landessportbundes Sachsen / Sportjugend Sachsen“. Handreichung des LSB für ausbildungsinteressierte Vereinsmitglieder.
- Abb. 9: „Ausbildungsablaufmodell Übungsleiterlizenz des LSB Sachsen“. Ausschnitt aus: Strukturschema der Ausbildungen des Landessportbundes Sachsen / Sportjugend Sachsen. Handreichung des LSB für ausbildungsinteressierte Vereinsmitglieder.

Anhang

- Brettschneider, W. D.; Kleine, T.; Brandl-Bredenbeck, H. P. / Zusammenfassung Landessportbund Sachsen / Deutsche Sportjugend (2002): Jugendarbeit im Sportverein. <http://www.dsj.de/cgi-bin/showcontent.asp?ThemaID=179> verfügbar am 06.01.2011.

- **Brettschneider-Studie: "Jugendarbeit im Sportverein":**

Jugendarbeit im Sportverein - wirkungsvoll, aber mit Ansprüchen überfrachtet

Zwischen 1998 und 2000 untersuchte ein Team der Universität Paderborn unter der Leitung des Sportwissenschaftlers Prof. Dr. Wolf-Dieter Brettschneider die Jugendarbeit in nordrhein-westfälischen Sportvereinen. Zentrale Befunde der Studie, die das Ministerium für Städtebau und Wohnen, Kultur und Sport des Landes NRW in Auftrag gegeben hatte, wurden vor kurzem in Düsseldorf vorgestellt und werden hier dokumentiert:

Jugendarbeit in Sportvereinen soll - im Selbstverständnis des organisierten Sports wie auch in den Vorstellungen von Staat und Politik - zum einen das sportliche Engagement im Verein fördern und zum anderen die Persönlichkeitsentwicklung von jungen Menschen in all ihren Facetten unterstützen und folglich dem Gemeinwohl dienen. Aufschluss zu gewinnen, inwieweit die Sportvereine diesem Anspruch gerecht werden, was das Ziel der Forschungsarbeit.

Die Gesamtkonzeption sah drei Teilstudien vor: eine Fragebogenerhebung, motorische Tests und Interviews mit Vereinsjugendlichen und deren Eltern. Untersucht wurden Gymnasiasten und Hauptschüler nach spezifischen Verteilungskriterien an 40 ausgewählten Schulen NRW's im Alter zwischen 12 und 16 Jahren. Zugleich wurde die Vereinslandschaft in ihrer Vielfalt und Buntheit abgebildet. Die Ergebnisse sind für die genannte Population verallgemeinerbar. Alle Teilstudien waren längsschnittlich angelegt. Das heißt, die Jugendlichen wurden im Verlauf von drei Schuljahren mehrfach untersucht. Auf diese Weise konnten Aussagen über die individuelle Entwicklung aller Probanden gemacht und zugleich Vergleiche zwischen aktiven Vereinsmitgliedern und vereinsdistanzierten Jugendlichen angestellt werden.

Die wichtigsten Befunde:

Nach wie vor ist der Sportverein die unangefochtene Nummer 1 unter den Jugendsportorganisationen. In Übereinstimmung mit der aktuellen Shell-Jugendstudie wird im Zehnjahresvergleich tendenziell sogar eine Steigerung des Organisationsgrades festgestellt. Mehr als 60 Prozent der 12-Jährigen und ca. 40 Prozent der 18-Jährigen sind aktive Mitglieder im Sportverein (mehr Jungen als Mädchen, mehr Gymnasiasten als Hauptschüler). 18-jährige aktive Vereinsmitglieder sind im Durchschnitt 9 Jahre im Verein und verbringen dort etwa 5 Stunden pro Woche. Fazit: Der Verein besitzt eine hohe Integrationskraft.

Kann der Jugendsport im Verein dazu beitragen, Ressourcen zu erschließen, die Heranwachsenden bei der Bewältigung ihrer Entwicklungsaufgaben helfen?

Aufschluss kann das Bild geben, das Jugendliche von sich selbst haben. Bei der Entwicklung des Selbstwertgefühls profitieren Heranwachsende von ihrem Engagement im Sportverein, allerdings geschlechtsspezifisch unterschiedlich. Mädchen entdecken den Sport als Quelle des Selbstwertgefühls im Entwicklungsverlauf eher als Jungen; letztere profitieren länger. Bei der Einschätzung ihrer sozialen Beziehungen zu Gleichaltrigen des gleichen und des anderen Geschlechts wie auch des intergenerationellen Verhältnisses unterscheiden sich Vereinsjugendliche nicht signifikant von ihren vereinsdistanzierten Altersgenossen. Der Aufbau von Freundeskreisen mag zeitweise vom Sportverein positiv beeinflusst werden. Eine nachhaltige Wirkung auf das soziale Selbstkonzept kann nicht nachgewiesen werden. Bei der Einschätzung der eigenen sportlichen Leistungsfähigkeit wie auch der Zufriedenheit mit der eigenen körperlichen Attraktivität gibt es geschlechtsunabhängig mehr Gemeinsamkeiten als Differenzen zwischen jugendlichen Vereinsmitgliedern und Nicht-Mitgliedern. Wenn es

um die emotionale Stabilität und ihre Entwicklung im Jugendalter geht, stellen Alter und vor allem das Geschlecht die wichtigsten Einflussvariablen dar. Ein systematischer Einfluss des Sportengagements im Verein kann nicht nachgewiesen werden.

Wenn Belastungen im Jugendalter nicht bewältigt werden, spiegelt sich das häufig in psychosomatischen Beschwerden und im Problemverhalten der betroffenen Heranwachsenden wider. Von Schlafstörungen und Kopfschmerzen sind Vereinsjugendliche im Entwicklungsverlauf weniger betroffen als ihre vereinsdistanzierten Altersgenossen. Die Prävalenzraten weiterer sieben erfasster psychosomatischer Beschwerdebilder lassen keine Unterschiede zwischen der Untersuchungs- und der Kontrollgruppe erkennen.

Die Befunde zum jugendlichen Problemverhalten: In ihrem Alkoholkonsum sind jugendliche Vereinssportler keineswegs zurückhaltender als Nicht-Mitglieder. Bei Zigaretten sieht die Entwicklung anders aus: Die Konsumraten der Vereinsjugendlichen liegen deutlich niedriger. Offensichtlich befürchten die Vereinsmitglieder Einbußen ihrer sportlichen Leistungen durch Nikotin. In beiden Punkten gibt es große sportartspezifische Unterschiede. Beim Konsum von Bier und Zigaretten sind Vereinsfußballspieler Spitzenreiter. Beim Konsum illegaler Drogen gibt es im Durchschnitt keine Unterschiede zwischen Vereinsmitgliedern und Nicht-Mitgliedern.

Bei der Entwicklung der leichten Delinquenz ist für jüngere Heranwachsende von einer protektiven Wirkung des Vereins auszugehen, die sich im Verlauf der Jugendphase verflüchtigt. Die Prävalenzraten bei schwerer Delinquenz sind insgesamt niedrig und schließen insofern überzeugende Interpretationen aus.

Fazit: Der Sportverein wird in seinen Leistungen und seiner Leistungsfähigkeit für die Entwicklung der psychosozialen Gesundheit überschätzt.

Insgesamt legen unsere Befunde nahe, allzu optimistische Annahmen von positiven Wirkungen der Sportvereine auf die jugendliche Entwicklung zu relativieren. Wenn sich Vereinsjugendliche in manchen Aspekten von ihren vereinsdifferenzierten Altersgenossen unterscheiden, dann dürfte dies vor allem der Tatsache geschuldet sein, dass vor allem solche Jugendlichen vermehrt in den Sportverein gehen und sich an ihn binden, die sich von vorneherein einer starken Physis und Psyche erfreuen.

Der Sportverein stellt ein Feld dar, in dem Jugendliche vielfältige Erfahrungen machen können, die für ihre Entwicklung bedeutsam sind. **Deshalb sollte die Jugendarbeit des Sportvereins weiterhin auf die beiden Säulen setzen: die Förderung des Sportengagements und die Unterstützung jugendlicher Entwicklung.**

Allerdings stellen sich Wirkungen sportlicher Aktivität nicht automatisch ein. Weder die Förderung psychosozialer Gesundheit noch die Entwicklung motorischer Leistungsfähigkeit geschieht so nebenbei. Dazu bedarf es einer spezifischen Inszenierung des Sports sowie entsprechender Kompetenzen und Ressourcen auf Seiten derer, die ihn anbieten und vermitteln.

Den von außen aufgebürdeten oder selbst auferlegten Leistungsansprüchen kann der Sportverein angesichts der sozialen und kulturellen Umbrüche in unserer Gesellschaft nicht gerecht werden.

Wenn befürchtet wird, dass Sozialisationsinstanzen wie Schule und Elternhaus ihre Erziehungsaufgaben nicht mehr hinreichend wahrnehmen (können), kann auch der Sportverein nicht die Rolle eines Reparaturbetriebes für gesellschaftliche Defizite übernehmen.

Die Empfehlungen an den organisierten Sport lauten:

Er kann sich seines pädagogischen und sozialen Potenzials durchaus sicher sein. Bei der Erschließung dieses Potenzials ist mehr Realitätssinn und mehr Bescheidenheit an den Tag zu legen. Anzuraten ist eine Hinwendung zur Qualitätssicherung und damit verbunden zu verstärkter Evaluation. Wenn es gelänge, eine neue Debatte um Profilbildung und Neuorientierung der Sportvereine zu eröffnen, hätte die Studie mit ihren Befunden eine wichtige Aufgabe erfüllt.

(nach dsj-Aktuell)

Selbständigkeitserklärung

Ich erkläre, dass ich die vorliegende Arbeit selbständig und nur unter Verwendung der angegebenen Literatur und Hilfsmittel angefertigt habe.

Roßwein, 21.01.2011,

Marcel Tschöke